

Fördern und gefordert werden

Wie Lehramtsstudierende Anforderungen in Praxiskontakten begegnen

*Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der
Ludwig-Maximilians-Universität München*



vorgelegt von
Markus Kollmannsberger
aus München

2013

Erstgutachter: Prof. Dr. Ewald Kiel
Zweitgutachter: Prof. Dr. Joachim Kahlert
Datum der mündlichen Prüfung: 02.07.2013

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	9
2	Zielsetzung und Überblick	14
3	Methode und Design	18
3.1	Grounded Theory als methodologischer Rahmen	18
3.2	Zentrale Elemente der Grounded Theory-Methodologie	21
3.2.1	Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung.....	22
3.2.2	Kodiervverfahren.....	24
3.3	Forschungsqualität im Rahmen von Grounded Theory-Studien.....	28
3.4	Zum Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung.....	33
3.4.1	Projektübersicht Mercator Förderunterricht	34
3.4.2	Datenerhebung.....	38
3.4.3	Auswertung der Daten	44
3.4.4	Zur Struktur der Ergebnisdarstellung	46
4	Anforderungsdimension 1: „Unterrichtsstörungen“.....	50
4.1	Phänomene aus der Anforderungsdimension Unterrichtsstörungen.....	50
4.1.1	Verbale Störungen.....	51
4.1.2	Non-verbale Störungen	55
4.1.3	Provokationen	57
4.1.4	Aggressives Verhalten	59
4.1.5	Externe Störung.....	65
4.2	Kontextfaktoren zur Anforderungsdimension Unterrichtsstörungen.....	66
4.2.1	Kontextfaktor Förderschüler und Fördergruppe.....	67
4.2.2	Kontextfaktor Förderlehrkraft.....	72
4.2.3	Kontextfaktor Rahmenbedingungen	79
4.3	Handlungsstrategien bei Anforderungen aus dem Bereich Unterrichtsstörungen	83
4.4	Konsequenzen	93
4.5	Reflexion.....	95
4.5.1	Umgang mit Schülern	96
4.5.2	Handeln als Lehrkraft	96
4.5.3	Persönliche Entwicklung.....	97
4.6	Theoretische und empirische Anschlüsse	98
5	Anforderungsdimension 2: „Gruppendynamik“	108
5.1	Phänomene aus der Anforderungsdimension Gruppendynamik.....	108
5.1.1	Integration in die Fördergruppe	108
5.1.2	Konflikte in der Fördergruppe	112
5.1.3	Mobbing	120
5.2	Kontextfaktoren zur Anforderungsdimension Gruppendynamik	123
5.2.1	Kontextfaktor Förderschüler und Fördergruppe.....	124
5.2.2	Kontextfaktor: Förderlehrkraft.....	126
5.2.3	Kontextfaktor: Rahmenbedingungen	131
5.3	Handlungsstrategien bei Anforderungen aus dem Bereich Gruppendynamik	134
5.3.1	Integration von Schülern in die Fördergruppe	134
5.3.2	Konflikte in der Fördergruppe	135
5.3.3	Mobbing	138
5.4	Konsequenzen	138
5.5	Reflexion.....	140
5.5.1	Umgang mit Schülern	141
5.5.2	Handeln als Lehrkraft	141

5.5.3	Persönliche Entwicklung.....	142
5.6	Theoretische und empirische Anschlüsse	143
6	Anforderungsdimension 3: „Commitment“	151
6.1	Phänomene aus der Anforderungsdimension Commitment	151
6.1.1	Mangelnde Mitarbeit	151
6.1.2	Mangelnde Teilnahme/ Absenzen.....	159
6.1.3	Anforderungsbündel „Commitment“	164
6.1.4	Sonderfall: Störung des Commitments durch äußere Umstände	165
6.2	Kontextfaktoren zur Anforderungsdimension Commitment	167
6.2.1	Kontextfaktor Förderschüler und Fördergruppe.....	167
6.2.2	Kontextfaktor Förderlehrkraft.....	170
6.2.3	Kontextfaktor Rahmenbedingungen	174
6.3	Handlungsstrategien bei Anforderungen aus dem Bereich Commitment.....	176
6.3.1	Mangelnde Mitarbeit	176
6.3.2	Absenzen	179
6.4	Konsequenzen	180
6.5	Reflexion.....	183
6.5.1	Umgang mit Schülern	183
6.5.2	Handeln als Lehrkraft	184
6.5.3	Persönliche Entwicklung.....	185
6.6	Theoretische und empirische Anschlüsse	185
7	Anforderungsdimension 4: „Förder-Fachlichkeit“	193
7.1	Phänomene aus der Anforderungsdimension Förder-Fachlichkeit	193
7.1.1	Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache.....	193
7.1.2	Diagnostik und Förderung.....	199
7.1.3	Beratung.....	202
7.1.4	Umgang mit Feedback.....	206
7.1.5	Exkurs: Interkulturalität als randständiges Thema?.....	207
7.2	Kontextfaktoren zur Anforderungsdimension Förder-Fachlichkeit	211
7.2.1	Kontextfaktor: Förderschüler und Fördergruppe.....	211
7.2.2	Kontextfaktor: Förderlehrkraft.....	212
7.2.3	Kontextfaktor: Rahmenbedingungen	215
7.3	Handlungsstrategien bei Anforderungen aus dem Bereich Förder-Fachlichkeit	217
7.4	Konsequenzen	219
7.5	Reflexion.....	220
7.5.1	Umgang mit Schülern	221
7.5.2	Handeln als Lehrkraft	221
7.5.3	Persönliche Entwicklung.....	222
8	Anforderungsdimension 5: „Elternhaus und individuelle Problemlagen“	223
8.1	Phänomene aus der Anforderungsdimension Elternhaus und individuelle Problemlagen	223
8.2	Kontextfaktoren zur Anforderungsdimension Elternhaus und individuelle Problemlagen	228
8.2.1	Kontextfaktor: Förderschüler und Fördergruppe.....	228
8.2.2	Kontextfaktor: Förderlehrkraft.....	228
8.2.3	Kontextfaktor: Rahmenbedingungen	229
8.3	Handlungsstrategien bei Anforderungen aus dem Bereich Elternhaus und individuelle Problemlagen	230
8.4	Konsequenzen	231
8.5	Theoretische und empirische Anschlüsse	233
9	Entwicklung der Kernkategorie und des theoretischen Modells	235
9.1	Theoretisches Modell des Rollenhandelns im Förderunterricht.....	235
9.1.1	Erwartungen anderer an die Förderlehrkräfte.....	241
9.1.2	Erwartungen der Förderlehrkräfte an andere:.....	249

9.1.3	Eigene Erwartungen der Förderlehrkräfte an sich	252
9.1.4	Rollengestaltung als Austarieren von Erwartungen	265
9.1.5	Gefährdung der Lehrerrolle.....	266
9.1.6	Umgang mit Gefährdungen des Selbstbilds: Revision von Erwartungen.....	268
9.1.7	Stärkung des Selbstbilds	270
9.2	Theoretische Anreicherung der Kernkategorie	272
9.2.1	Rollentheorie: Grundannahmen	272
9.2.2	Rollenübernahme (role taking)	274
9.2.3	Rollengestaltung (role making)	280
9.2.4	Rollen und Konflikte	284
9.2.5	Umgang mit Rollenkonflikten	287
9.2.6	Konsequenzen des Rollenhandelns auf das Selbstbild als Förderlehrkraft.....	300
10	Diskussion und Einschätzung der Ergebnisse	308
10.1	Kritische Reflexion der Methode und des Forschungsdesigns.....	309
10.2	Die Tätigkeit als Förderlehrkraft und das Potenzial von Professionalisierung.....	314
10.2.1	Strukturtheoretische Ansätze.....	314
10.2.2	Kompetenztheoretische Ansätze	315
10.2.3	Berufsbiographische Ansätze	318
10.2.4	Der Ansatz von Hericks – Professionalisierung im Sinne der Bildungsgangforschung	319
10.2.5	Die Tätigkeit als Mercator-Förderlehrkraft als Baustein von Professionalisierung? ...	321
10.3	Implikationen für die Gestaltung der Begleitprozesse im Rahmen des Projekts Förderunterricht.....	329
11	Literaturverzeichnis	332

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kodierparadigma in Anlehnung an Strauss & Corbin (1996)	26
Abb. 2: Entwicklung des Mercator-Projekts am Standort München	37
Abb. 3: Bearbeitungshinweise zur Online-Erhebung (Teil I)	39
Abb. 4: Bearbeitungshinweise zur Online-Erhebung (Teil II)	40
Abb. 5: Ablauf der Datenerhebung	42
Abb. 6: Beispiel einer Anreicherung qualitativer Daten mit quantitativen Zusatzinformationen	43
Abb. 7: Einschätzung der Kommunikation im Projekt bei Anforderungen aus dem Bereich Unterrichtsstörungen	82
Tab. 1: Klassifikationsformen von Unterrichtsstörungen	99
Abb. 8: Einschätzung der Kommunikation im Projekt bei Anforderungen aus dem Bereich Gruppendynamik	133
Abb. 9: Modell der Gratifikationskrise nach Siegrist	186
Abb. 10: Modell des Rollenhandelns von Förderlehrkräften	236
Abb. 11: Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften	316
Abb. 12: Professionelle Bearbeitungsstrategien und Lösungen der beruflichen Entwicklungsaufgaben des Lehrerberufs	320

Danksagung

Mein herzlicher Dank gilt den vielen Personen, die mich beim Verfassen dieser Dissertationsschrift unterstützt haben.

Meinem Doktorvater Prof. Dr. Ewald Kiel danke ich zum einen dafür, mir den Anstoß zur Promotion gegeben zu haben. Zum anderen danke ich für die ausgesprochen gute Betreuung und fachliche Begleitung, für das gute Arbeitsumfeld am Lehrstuhl für Schulpädagogik und dafür, dass er mir immer das Gefühl gab, an einem relevanten Thema zu arbeiten.

Herrn Prof. Dr. Joachim Kahlert danke ich für das Interesse an meiner Arbeit, für die guten 'nachbarschaftlichen Beziehungen' zur Grundschulpädagogik und für die Bereitschaft zur Übernahme des Zweitgutachtens.

Den Mitarbeitern des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der LMU München danke ich für die vielen hilfreichen Hinweise und Gespräche, die meine Arbeit sehr bereichert haben. Besonders danken möchte ich Dr. Barbara Meyer für ihre Bereitschaft, mir das von ihr entwickelte Instrumentarium zur Erhebung von Anforderungssituationen zu überlassen, sowie Dr. Thomas Lerche für die Unterstützung, insbesondere bei der Formatierung der Arbeit.

Frau Dr. Angela Guadatiello (Initiativgruppe e.V., Lehrstuhl für Schulpädagogik) sowie Frau Reyhan Kulac (Landeshauptstadt München) als Initiatorinnen und Vertreterinnen des Projekts Mercator-Förderunterricht am Standort München möchte ich ebenfalls meinen Dank für die fortwährende Unterstützung in allen Phasen des Forschungsprozesses aussprechen. Ohne die vielen Hinweise, Gespräche und Diskussionen wäre wohl weder die Datenerhebung zustande gekommen, noch hätte die Auswertung die vorliegende Form annehmen können.

Ebenso möchte ich mich bei den studentischen Förderlehrkräften des Mercator-Projekts bedanken, die durch ihre Bereitschaft zum Bearbeiten der - durchaus umfangreichen - Fragebögen die vorliegende Arbeit überhaupt erst möglich gemacht haben. Ich hoffe, den noch als Förderlehrkraft aktiven Befragten sowie ihren Nachfolgern im Projekt „Schule für alle“ mit den Ergebnissen der Arbeit sowie einer möglichen Umsetzung in die Betreuungspraxis etwas zurückgeben zu können. Meiner Forschungspartnerin Alexandra Maierhofer und meiner ehemaligen Kollegin Dr. Sandra Fuchs möchte ich für die konstruktive Zusammenarbeit bei der Kodierung der Daten bzw. der Qualitätskontrolle danken. Gerade eine Arbeit, die im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie verfasst wird, ist ohne die Zusammenarbeit und Diskussion mit anderen Beteiligten kaum vorstellbar.

Ich bedanke mich an dieser Stelle auch bei allen Personen aus meinem privaten Umfeld, ob Eltern, Familie oder Freunde, für die Unterstützung (von der Kinderbetreuung bis hin zur Bereitstellung von 'Ausweichbüros'), für die manchmal nötige Aufmunterung und für die Nachsicht – vor allem in den

letzten Monaten vor der Abgabe. Letzteres betrifft insbesondere meine beiden Kinder Luca und Ella, die zwar vielleicht mit dem Begriff der 'Nachsicht' noch nichts verbinden können, diese aber dennoch gezeigt haben und in der 'heißen Phase' auf vieles verzichten mussten.

Vor allem aber möchte ich meiner Frau Manuela Chiera für ihre schier endlose Geduld, ihre zahlreichen Ermunterungen, die Hilfe bei den Korrekturen und die nicht anders als großartig zu bezeichnende Unterstützung danken. Ohne sie wäre diese Arbeit einfach nicht denkbar gewesen.

1 Einleitung

Insbesondere die Rezeption der Schulleistungstudien der vergangenen Jahre (z.B. TIMMS, PISA, IGLU) hat auf das offenkundig schlechtere Abschneiden von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem aufmerksam gemacht. Gerade die Bedeutung des (Zweit-)Spracherwerbs von Schülern mit Migrationshintergrund für die Schulleistung, sowie letztlich für die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem, wurde in der folgenden Diskussion akzentuiert. Neben dem Ausbau von Ganztagschulen oder der Implementation von Qualifikationsangeboten im Zusatz- oder Begleitfach 'Deutsch als Zweitsprache' in die erste Phase der Lehrerbildung rückt im Besonderen der Aspekt der individuellen Förderung zunehmend ins Blickfeld. Damit werden Hoffnungen dahingehend verbunden, heterogene Schülervoraussetzungen und individuelle Lernwege von Schülern stärker als bisher berücksichtigen zu können (Rechter 2011; vgl. für einen Überblick auch Kunze & Solzbacher 2008; Speck-Hamdan 2008). Der Begriff der Förderung im Kontext Schule ist allerdings unklar definiert und wird in der gegenwärtigen Diskussion bisweilen sehr weit gefasst: „Förderung kann als Oberbegriff für alle pädagogischen Handlungen gelten, die auf Bildung und Erziehung von Menschen ausgerichtet sind und zwar so, dass sie möglichst optimal verläuft“ (Ricken 2008, S. 74). Betrachtet man spezifische Fördermaßnahmen, so kann man mit Rechter (2011, S. 17) individuelle Maßnahmen im Unterricht (z.B. mittels Team-Teaching), Maßnahmen der inneren Differenzierung (spezielle Lernhilfen innerhalb des Klassenverbands), Formen der äußeren Differenzierung (z.B. unterrichtsersetzender Förderunterricht), zusätzliche Förderstunden (z.B. im Rahmen des Nachmittagsunterrichts) oder auch außerschulische Fördermaßnahmen (z.B. Nachhilfe) unterscheiden.

Im Zuge des Ausbaus von Fördermaßnahmen entstanden an vielen mit der Lehrerbildung betrauten Hochschulstandorten Projekte, die auf eine Verknüpfung von individueller bzw. Kleingruppenförderung mit Aspekten der Lehrerbildung abzielen (vgl. Garlichs & Graumann 2008).

In diesem Kontext kann auch das Mercator-Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ verortet werden, das im Zentrum der Betrachtungen in der vorliegenden Studie steht. Das Projekt wurde im Zeitraum von 2004 bis 2012 von der Stiftung Mercator an 35 Standorten in Deutschland finanziell gefördert. An vielen Standorten konnten sich über diesen Förderzeitraum hinaus entsprechende Strukturen etablieren bzw. andere Finanzierungsquellen zur

Fortführung des Projekts erschlossen werden¹. Dem Grundmodell des Projekts zufolge, das jeweils eine von den Rahmenbedingungen vor Ort abhängige, spezifische Ausgestaltung erfahren konnte, zielt das Projekt sowohl auf die Unterstützung von Schülern mit Migrationshintergrund wie auch von Lehramtsstudierenden. Die Förderschüler erhalten zusätzlichen, kostenfreien Förderunterricht in Kleingruppen, der in der Regel für zwei bis vier Stunden pro Woche an Schulen, Universitäten oder anderen Förderorten durchgeführt wird. Der Fokus liegt dabei auf der Förderung sprachlicher Kompetenzen, die allerdings in Verbindung mit fachlicher (bzw. fachsprachlicher) Förderung gesehen wird. Auf Seiten der Lehramtsstudierenden, die als Förderlehrkräfte fungieren, sind das Ermöglichen von Lehrpraxis, das 'Ausprobieren' von Methoden und Materialien sowie der Umgang mit einer sprachlich und kulturell heterogenen Schülerschaft als Zielvorstellung intendiert (Barzel 2011).

Bei Evaluationen von Förderprojekten stehen in der Regel die Zielgruppen, sprich meist die Förderschüler, im Fokus, wobei insbesondere mögliche Outputs (Kompetenzzuwachs, Notenverbesserung) sowie die subjektive Zufriedenheit mit dem jeweiligen Förderansatz Beachtung finden. So stellen die Autoren einer bundesweiten, repräsentativ angelegten Evaluation des Mercator-Förderunterrichts mit Blick auf die Förderschüler u.a. fest, dass die Teilnahme am Förderunterricht erheblich zur Verbesserung der Schulleistungen beiträgt, dass Erfolg und Zufriedenheit stark mit der Teilnahmemotivation (freiwillige Teilnahme vs. 'Delegation') zusammenhängen und der Erfolg mit der Dauer des Besuchs korreliert (efms 2009, S. 22f.).

Die Perspektive der Lehrenden wurde dabei selten fokussiert und wenn, dann häufig mit der Frage nach Zusammenhängen zwischen der Qualifikation des Lehrpersonals und Effekten auf die jeweilige Zielgruppe hin aufgegriffen. Dies gilt für verschiedene Fördermaßnahmen ebenso wie für vergleichbare formale oder non-formale Lehr-Lern-Arrangements wie z.B. den Bereich der Nachhilfe oder den der Gestaltung von Ganztagsangeboten an Schulen unter Einbezug außerschulischer Akteure (pädagogisches Personal, Ehrenamtliche, Honorarkräfte). Für den Bereich der Nachhilfe liegt mit der Arbeit von Streber, Haag & Götz (2011) eine Studie vor, die sich mit der Qualifikation des Nachhilfepersonals auseinandersetzt. Die Autoren resümieren, dass zwischen unterschiedlich qualifizierten Gruppen von Nachhilfelehrern (Lehramtsstudierende, Studierende anderer Fächer, ausgebildete Lehrer, Nachhilfelehrer aus anderen Bereichen) kein signifikanter Unterschied, weder bezogen auf eine Notenverbesserung von Nachhilfeschülern noch auf die Beurteilung durch die

¹ In diesem Sinne wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Förderunterricht, soweit er dem Mercator-Projekt entstammt, trotz der ausgelaufenen Finanzierung weiter als „Mercator-Förderunterricht“ bezeichnet, da sich der Begriff für diese spezifische Form des Förderns weitgehend etabliert hat. Das seit Ende 2012 laufende Nachfolgeprojekt am Standort München wird derzeit als 'Schule für Alle (ehemals Mercator-Förderunterricht)' titulierte.

Zielgruppe, festgestellt werden kann. Demnach scheint bei der außerschulischen Förderung in Kleingruppen das schülerseitige Erleben von Wirksamkeit eher vom Eindruck der intensiven Betreuung bzw. Zuwendung als vom (pädagogischen) Qualifikationsgrad des Lehrpersonals abhängig zu sein. Für den Bereich der Ganztagsbetreuung liegen, abgesehen von Einblicken in Beschäftigungsstrukturen außerschulischen Lehrpersonals (vgl. z.B. Höhmann, Bergmann & Gebauer 2007; Riekman 2008) keine entsprechenden Untersuchungen vor.

Hinweise in Bezug auf das Lehrpersonal im Mercator-Projekt ergeben sich in Bezug auf Untersuchungen zum Kompetenzgewinn oder der Zufriedenheit studentischer Förderlehrkräfte, die im Rahmen von Evaluationsstudien erhoben werden. In diesem Zusammenhang ist insbesondere auf die bereits angesprochene repräsentative Evaluation des Projekts Mercator-Förderunterricht zu verweisen (efms 2009), in welche neben dem Blick auf Wirkungen bei Förderschülern auch die Perspektive der Lehrenden mit eingeflossen ist. Basierend auf Selbstauskünften der befragten Förderlehrkräfte kommen die Autoren u.a. zu folgenden Schlüssen (efms 2009, S. 13f):

- 90% der befragten Förderlehrkräfte geben an, durch die Tätigkeit selbstsicherer im Umgang mit Schülern geworden zu sein.
- 80% der befragten Förderlehrkräfte geben an gelernt zu haben, besser auf Probleme der Schüler eingehen zu können, sich besser in die Situation der Schüler hineinversetzen zu können oder eine Unterrichtsstunde besser organisieren zu können.
- Allerdings gibt nur etwa ein Drittel der studentischen Förderlehrkräfte an, theoretische Konzepte aus der Universität in die Praxis umsetzen zu können.
- Die Gesamtzufriedenheit der Förderlehrkräfte hängt u.a. von der fachlichen Vorbereitung (Pädagogik, Didaktik, Deutsch als Zweitsprache), der Betreuung (Projektleitung, Beteiligte an Universitäten und Schulen) sowie der Vernetzung mit Kollegen, Lehrern der Einsatzschule oder auch Eltern von Förderschülern ab.

In der Selbsteinschätzung von Studierenden können also insgesamt positive Wirkungen der Tätigkeit als Förderlehrkraft festgehalten werden.

Allerdings ist mit den vorliegenden Ergebnissen noch nichts darüber gesagt, wie die Förderlehrkräfte subjektiv den Förderunterricht erleben und mit welchen Anforderungen sie im Rahmen des Förderunterrichts konfrontiert werden – oder, mit einfachen Worten: Die Frage 'Was passiert eigentlich im Förderunterricht?' wurde bis dato nicht verfolgt. Diese, bewusst offen gehaltene, Fragestellung stellte die Basis für die vorliegende Untersuchung dar. Im Sinne einer explorativen Herangehensweise wurden von studentischen Förderlehrkräften bedeutsame Situationen erhoben, um einen Einblick in die soziale Realität des Förderunterrichts zu erhalten und zu erheben a) mit welchen Anforderungen Förderlehrkräfte konfrontiert werden, b) wie sie auf Anforderungen

reagieren und c) welche Folgen sich aus der Bewältigung oder Nicht-Bewältigung von Anforderungen ergeben. Die Untersuchung zielt also auf die Rekonstruktion des subjektiven Wahrnehmens und Erlebens des Förderunterrichts durch die Förderlehrkräfte ab. Im Sinne der für diese Studie aufgegriffenen Grounded Theory-Methodologie steht dabei nicht das Testen von vorgefertigten Hypothesen, sondern eine Theoriegenerierung auf Basis empirisch erhobener Daten im Vordergrund. Dieses Vorgehen bietet sich insbesondere bei der explorativen Untersuchung von Phänomenen an, für die wenig theoretische und/oder empirische Vorarbeiten zur Verfügung stehen.

In einem 'weiteren' Sinn ergeben sich Anknüpfungspunkte mit einer Perspektive auf die Lehrerbildung und somit die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. Das Projekt Mercator „zielt nicht nur auf eine Verbesserung der Schülerleistung, sondern auch auf eine praxisorientierte Lehrerbildung“ (Stiftung Mercator 2010, S. 14). Durch das Projekt sind wie oben angemerkt explizit auch Lehramtsstudierende als Zielgruppe angesprochen. Diese sollen Lehrpraxis erfahren und die Möglichkeit erhalten, Materialien und Methoden im Umgang mit heterogenen Schülergruppen zu erproben. Damit kann das Projekt Mercator-Förderunterricht als spezifische, intensive und handlungsorientierte Form einer studienbegleitenden Praxisphase im Diskurs um Reformen in der Lehrerbildung und das Verhältnis von Theorie und Praxis verortet werden.

In der Reformdiskussion der letzten Jahre zeigt sich insgesamt ein Trend zum Ausbau von Praxisphasen im Lehramtsstudium, und auch die empirische Forschung wendet sich zunehmend dieser Thematik zu (vgl. Gröschner & Schmitt 2010; Müller 2010; Hascher 2011; 2012; Weyland 2012; Schüssler & Keuffer 2012). Insbesondere unter Studierenden gehört „der Ruf nach mehr Praxis offensichtlich zum *common sense*“ (Schüssler & Keuffer 2012, S. 185). So zeigen Akzeptanzstudien bei Studierenden den Wunsch nach einem verstärkten Berufsfeldbezug und nach Möglichkeiten der praktischen Anwendung der an der Universität erlernten bzw. angebotenen Inhalte (Kiel et al. 2011, S. 12).

Auch angesichts der vielfältigen Reformbemühungen der vergangenen Jahre sind allerdings, sowohl mit dem Blick auf einzelne Bundesländer als auch auf einzelne Hochschulstandorte, weder die konkrete Ausgestaltung vor Ort, die Ziele bestehender Umsetzungen von Praxisphasen noch die Wirkungen eindeutig darstellbar (Weyland 2012):

- Ausgestaltung: Es bestehen Unterschiede in Bezug auf die curriculare Einbettung schulpraktischer Studienanteile, in Bezug auf die Form der Betreuung und die konkrete Organisation (Dauer, Intensität, inhaltliche Schwerpunkte, Verortung im Studienablauf).
- Ziele: Es besteht keine Einigkeit über Ziele schulpraktischer Studienanteile; genannt werden u.a. die Überprüfung der Berufswahl, das Verschaffen von Einblicken in das schulische Feld,

das Ermöglichen des Rollenwechsels vom Schüler bzw. Studierenden zur Lehrkraft, der Aufbau beruflicher Handlungskompetenz oder die Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit.

- Wirkungen: Trotz der zunehmenden Zahl an Untersuchungen zur Wirkung von Praktika besteht kein Konsens darüber, ob und in welcher Form Praxisphasen die genannten Zielperspektiven zu erreichen helfen. Hascher (2012, S. 123) weist darauf hin, dass Praktika bedeutsame und auch wirksame Lernfelder darstellen können, aber eben nicht zwingend müssen: Studierende lernen nicht unbedingt das, was sie sollen – sondern u.U. auch das, was Praktika nicht intendieren oder sogar zu vermeiden suchen. Es fehlen insbesondere Längsschnittstudien, mit denen ein längerfristiger Kompetenzerwerb untersucht werden könnte, sowie Studien, die z.B. eine Kompetenzfeststellung, die über die üblichen Selbstauskünfte oder subjektiven Bewertungen von Praxisphasen durch Studierende hinausreicht, ermöglichen.

Schon diese knappe Bestandsaufnahme deutet an, dass der bloße Ruf nach mehr Praxis die Diskussion nicht voranbringen kann – insbesondere wenn nicht geklärt erscheint, was diese Praxis denn genau ausmachen bzw. wie sie beschaffen sein soll. Kiel et al. (2011, S. 13) weisen zudem darauf hin, dass die „zeitliche Verlängerung des Aufenthalts an Schulen noch nicht zu einer besseren Vorbereitung auf die Anforderungen des Berufsfeldes“ führt. Letztlich scheint es aber, trotz der genannten Einwände, eine Übereinstimmung dahingehend zu geben, dass es für die Anbahnung einer Entwicklung zum professionellen Selbst entscheidend ist, wissenschaftliches Wissen in der Konfrontation mit der Praxis in eigenständiger, reflexiver Weise in Anwendung zu bringen (Kolbe & Combe 2008). ‘Praxis’ kann dabei nicht nur im konkreten Berufsfeld der Schule, sondern, z.B. mit Hilfe von Methoden der Fallarbeit, durchaus auch im universitären Kontext erfahren werden. Ob und inwiefern eine Tätigkeit als Förderlehrkraft im Rahmen des Projekts Mercator ebenfalls einen relevanten Erfahrungsraum in Hinblick auf die professionelle Entwicklung von Studierenden darstellen kann, das wird als ‘weite’ Perspektive auf die Lehrenden im letzten Abschnitt dieser Arbeit diskutiert.

2 Zielsetzung und Überblick

Mit Blick auf die obigen Ausführungen ergeben sich für die vorliegende Arbeit Forschungsfragen, die sich im Sinne der offenen Herangehensweise an das Setting 'Förderunterricht' nach und nach entwickelt haben. Ausgangspunkt dabei war die grundlegende Fragestellung, ob es aus Sicht der Förderlehrkräfte im Rahmen des Förderunterrichts 'bedeutsame' Situationen gibt – oder, anders ausgedrückt, galt das Interesse der Frage, was im Förderunterricht aus Sicht der Förderlehrkräfte 'passiert'. Mit Blick auf die Arbeit von Meyer (2010), die mit einem vergleichbaren Instrumentarium bedeutsame Situationen aus Sicht von Lehramtsstudierenden in schulpraktischen Studien erhoben hat, konnte davon ausgegangen werden, dass auch im Setting des Förderunterrichts bedeutsame Situationen auftauchen. Im Zuge der Erhebung und Auswertung erster Fälle zeigte sich recht schnell, dass die Förderlehrkräfte übergreifend von Anforderungen berichten, die an sie in ihrer Rolle als Förderlehrkraft gestellt werden. Diese Erkenntnis führte zu einer Ausdifferenzierung der Forschungsfragen in Hinblick auf die Analyse der von den Förderlehrkräften beschriebenen Anforderungssituationen:

- Welche Anforderungen werden an die Förderlehrkräfte im Rahmen des Förderunterrichts gestellt?
- Welche Kontextfaktoren tragen zur Entstehung oder zum Verlauf von Anforderungssituationen bei?
- Wie reagieren die Förderlehrkräfte auf die Anforderungen? Welche Handlungsstrategien setzen sie ein?
- Welche Folgen ergeben sich aus den Handlungen der Förderlehrkräfte?

Mit Hilfe dieser Fragen konnten Anforderungssituationen, Kontextfaktoren, Handlungsstrategien und Folgen für die Situation sowie zusätzlich die Fallreflexionen der Förderlehrkräfte analysiert und dargestellt werden. Im Zuge der Ausarbeitung einer Kernkategorie – die das Rollenhandeln von Förderlehrkräften als Austarieren von Erwartungen abbildet – ergaben sich weitere Forschungsfragen in Hinblick auf diese übergeordnete Kategorie:

- Ist die Rolle einer Förderlehrkraft primär durch Rollenübernahme oder durch Rollengestaltung gekennzeichnet?
- Welche Erwartungen von Seiten welcher Bezugsgruppen treffen auf die Förderlehrkräfte?
- Treten Rollenkonflikte auf? Wenn ja, wie gehen die Förderlehrkräfte damit um?
- Welche Auswirkungen hat die Bewältigung oder Nicht-Bewältigung von Anforderungen auf das Rollenbild?

Auf Basis der Ausarbeitung dieser Themen ergab sich zudem die abschließende Frage, ob und inwiefern sich aus der Betrachtung der Tätigkeit als Förderlehrkraft, die durch das spezifische Rollenhandeln gekennzeichnet werden kann, Implikationen in Hinblick auf Fragen der Professionalisierung in der Lehrerbildung sowie in Hinblick auf die Gestaltung der Betreuung studentischer Förderlehrkräfte ergeben.

Überblick

Forschungsarbeiten, die im Anschluss an die Grounded-Theory-Methodologie erstellt werden, weisen eine Struktur auf, die in manchen Aspekten vom ansonsten üblichen Vorgehen abweicht. So wird dieser Arbeit kein Theorieteil vorangestellt, um den Leser an das Forschungsfeld und an relevante theoretische oder empirische Erkenntnisse heranzuführen. Dieses Vorgehen würde der von Vertretern der Grounded Theory geforderten Offenheit beim Eintritt in das entsprechende Forschungsfeld widersprechen. Gerade bei explorativen Studien in vergleichsweise wenig oder bis dato gar nicht untersuchten Bereichen, wie z.B. dem Förderunterricht aus Sicht der Förderlehrkräfte, bietet sich dieses offene Vorgehen umso mehr an. Eine Anreicherung mit wissenschaftlicher Literatur und eine kritische Auseinandersetzung mit derselben finden in dieser Arbeit vielmehr im Ergebnis- und Diskussionsteil statt, wo die auf empirischer Basis herausgearbeiteten Kategorien sowie das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte theoretische Modell jeweils mit bestehenden Ansätzen und Erkenntnissen abgeglichen werden.

Der folgende Methodenteil dieser Arbeit (Kapitel 3) bietet in einem ersten Abschnitt einen Überblick über die Methodologie der Grounded Theory. Bei der Erläuterung der zentralen Elemente der Grounded-Theory (Kapitel 3.2) sowie der Forschungsqualität (Kapitel 3.3) wird bereits auf das im Rahmen dieser Studie verfolgte Vorgehen verwiesen. Zusammengeführt wird das konkrete Vorgehen bei dieser Studie im darauf folgenden Abschnitt zum Forschungsdesign (Kapitel 3.4). An dieser Stelle wird auch bereits das Forschungsfeld „Förderunterricht im Rahmen des Projekts Mercator“ eingeführt, um die folgenden Aspekte des Forschungsdesigns (Datenerhebung, Datenauswertung sowie die Struktur der Ergebnisdarstellung) verständlich einordnen zu können. Die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten basieren in der Mehrheit auf einer Online-Erhebung bedeutsamer Situationen, die von Förderlehrkräften im Förderunterricht erlebt wurden. Angereichert werden die so erhobenen qualitativen Daten mit zusätzlichen, überwiegend quantitativen, Daten, die im Rahmen einer vorauslaufenden Evaluation des Projekts (Fragebogen I) sowie als Zusatzfragen in der Online-Befragung (Fragebogen II) erhoben wurden. Leitend für die Auswertung der Daten war das bei Strauss & Corbin (1996) beschriebene Vorgehen mit den Prozessen des offenen, axialen und selektiven Kodierens.

In den Kapiteln zur Ergebnisdarstellung und -interpretation der erhobenen Anforderungen (Kapitel 4-8) werden fünf als zentral herausgearbeitete Anforderungsdimensionen im Sinne von Achsenkategorien dargestellt und diskutiert. Dabei handelt es sich um die Dimensionen 'Unterrichtsstörungen', 'Gruppendynamik', 'Commitment', 'Förder-Fachlichkeit' sowie 'Elternhaus und individuelle Problemlagen'. Diese bilden die zentralen Anforderungen ab, die an Förderlehrkräfte im Rahmen des Förderunterrichts gestellt werden. Die Kapitel folgen, abgesehen von einzelnen, begründeten Ausnahmen (vgl. Kap. 3.4.4), einer Systematik, die sich, wie der Auswertungsprozess, am von Strauss & Corbin (1996) vorgeschlagenen Kodierparadigma orientiert. Auf die Darstellung der zentralen Phänomene folgen so jeweils Kontextfaktoren, welche die Entstehung oder den Verlauf von Anforderungssituationen beeinflussen, Handlungsstrategien der Förderlehrkräfte, Konsequenzen für die Situation sowie Reflexionen der Förderlehrkräfte. Nach der Darstellung dieser Elemente werden jeweils theoretische und empirische Bezüge aufgezeigt und den Ausführungen gegenübergestellt.

Kapitel 9 dient der Darstellung und Einordnung des theoretischen Modells, das sich bei der Analyse der Anforderungssituationen und der Auseinandersetzung mit den Achsenkategorien herausgeschält hat. Im Sinne der Grounded Theory entwickeln sich abstraktere theoretische Modellvorstellungen bei der Suche nach dem 'roten Faden', also nach den zentralen Elementen, die hinter den untersuchten Phänomenen stehen. Im Zuge der Auseinandersetzung mit den vorliegenden Daten zeigte sich, dass solch ein 'roter Faden' im Rollenhandeln von Förderlehrkräften vermutet werden kann (Kapitel 9.1). Die Förderlehrkräfte werden mit unterschiedlichen, teils divergierenden Erwartungen von Bezugsgruppen konfrontiert (z.B. von Förderschülern, Lehrkräften der Einsatzschule, Eltern, Erwartungen des Projekts an die Förderlehrkräfte usw.). Die Förderlehrkräfte bringen zudem eigene Erwartungen an Bezugsgruppen (z.B. bei Schülern Erwartungen bzgl. deren Verhalten im Förderunterricht) sowie eigene Erwartungen an sich (z.B. hinsichtlich der Gestaltung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses) mit ein. Im Mittelpunkt des theoretischen Modells steht die Gestaltung der eigenen Rolle durch die Förderlehrkräfte als Aushandlungsprozess, der von den genannten Erwartungen, aber auch vom Selbstbild der Förderlehrkräfte beeinflusst wird. In Kapitel 9.2 werden theoretische Bezüge zum theoretischen Modell, insbesondere anhand von rollentheoretischen Überlegungen aus der Soziologie bzw. der Psychologie, hergestellt und mit dem aus den empirischen Daten dieser Studie entwickelten Modell abgeglichen.

Der letzte Abschnitt (Kapitel 10) dient zum einen der kritischen Einordnung des im Rahmen dieser Arbeit vorgenommenen methodischen Vorgehens. Zum anderen werden, bezugnehmend auf die in der Einführung angesprochenen Aspekte der Professionalisierung bzw. des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrerbildung sowie unter Bezug auf zusätzliche professionstheoretische Überlegungen, Implikationen für die Lehrerbildung sowie für die Betreuung der studentischen

Förderlehrkräfte diskutiert. Die Tätigkeit als Förderlehrkraft im Rahmen des Projekts 'Förderunterricht' bietet demnach interessante Ansätze im Sinne einer stark handlungsbezogenen Form des Berufsfeldbezugs im Rahmen der Lehrerbildung, solange Aspekte wie eine geeignete Betreuung oder das Ermöglichen von Reflexion in ausreichendem Maß berücksichtigt werden.

3 Methode und Design

Der erste Abschnitt des Methodenteils widmet sich dem methodologischen Rahmenkonzept der Grounded Theory, das in dieser Studie in der von Strauss und Corbin vertretenen Ausrichtung im Sinne eines 'Forschungsstils' Verwendung findet. Dabei werden zentrale Grundüberlegungen, Methoden sowie der Aspekt der Qualität im Rahmen von Forschungsarbeiten, die sich an den Überlegungen der Grounded Theory orientieren, dargestellt und auf das konkrete Vorgehen dieser Studie bezogen. Der zweite Abschnitt gibt einen Einblick in das Projekt „Mercator-Förderunterricht“, präzisiert das Forschungsdesign der vorliegenden Studie und beschreibt das konkrete Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung sowie die Struktur der Darstellung.

3.1 Grounded Theory als methodologischer Rahmen

Der Begriff Grounded Theory wird in der deutschen Forschungslandschaft häufig mit „gegenstandsbezogene Theorie“ (Mayring 2002, S. 103) oder „datenbasierte Theorie“ (Lamnek 2005, S. 100) übersetzt, was aber im Grunde nur auf das Produkt, nicht auf den Prozess von Forschung verweist, die sich auf Methoden der Grounded Theory stützt (Strübing 2008; Hildenbrand 2010). Grounded Theory als Forschungsstil oder methodologischer Rahmen, der verschiedene methodische Ansätze vereint, müsste entsprechend korrekterweise als Grounded Theory-Methodologie bezeichnet werden.

„Unter Grounded Theory versteht man zunächst einmal einen bestimmten Forschungsstil, über die soziale Wirklichkeit nachzudenken und sie zu erforschen, mithin eine bestimmte, wissenschaftstheoretisch begründete Methodologie der Theoriegewinnung. Sie ist insofern eine Meta-Theorie. Gleichzeitig aber bietet die Grounded Theory eine systematische Sammlung von Einzeltechniken und Leitlinien zur Datenaufbereitung und -analyse, zur systematischen Zusammenstellung der empirischen Daten und ihrer Konzeptualisierung“ (Strauss & Corbin 1996, Vorwort, S. X).

Da sich im Sprachgebrauch die Bezeichnung Grounded Theory für das *Forschungsverfahren* etabliert hat, findet der Begriff im Folgenden für die Beschreibung des methodischen Vorgehens Verwendung, wohingegen die daraus entstehende *Theorie* mit ebendiesem deutschen Begriff gekennzeichnet wird. Diese Theorie soll auf Basis systematisch erhobener Daten entwickelt werden (Glaser & Strauss 2010, S. 21), um eine möglichst große Angemessenheit und – auch praktische – Handhabbarkeit zu gewährleisten. Als eine Zielperspektive - auch dieser Arbeit - soll entsprechend gelten, dass „Laien, die mit dem Bereich zu tun haben, auf den die Theorie angewandt wird, für gewöhnlich in der Lage sein [sollten], zumindest die Kategorien zu verstehen [...]“ (ebd. S. 21f). Dieser Anspruch wurde und

wird auch an die vorliegende Arbeit gestellt: Studentische Förderlehrkräfte sowie weitere am Projekt Mercator-Förderunterricht beteiligte oder interessierte Personen sollten relativ problemlos in der Lage sein, die Kategorien bzw. – mit zusätzlichen Erläuterungen auch die daraus entstehende Theorie – nachvollziehen zu können.

Auf Basis erhobener Daten soll, mit Hilfe der angesprochenen Systematik, eine Theorie entwickelt werden, die häufig als „Theorie mittlerer Reichweite“ umschrieben wird. Die Reichweite gibt den Grad der Generalisierung an (vgl. Merton 1968), d.h. eine Theorie, die im Sinne der Grounded Theory-Methodologie entwickelt wurde, erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit bzw. eine umfassende Erklärung aller Elemente, die z.B. in einer Gesellschaft bezogen auf ein bestimmtes Phänomen wirken. Theorien mittlerer Reichweite fokussieren vielmehr „delimited aspects of social phenomena“ (Merton 1968, S. 39f.), z.B. über eine Eingrenzung des Gültigkeitsbereichs auf bestimmte Institutionen, bestimmte Gruppen oder Arten von Phänomenen. Sie gehen andererseits über die Betrachtung von Einzelfällen hinaus und versuchen, Phänomene in einem begrenzten Feld in ihren Zusammenhängen zu beschreiben. Diese - bewusste - Einschränkung der Reichweite lässt sich mit einem Blick auf die Entstehungsgeschichte der Grounded Theory illustrieren (vgl. Glaser & Strauss 2010). Der grundlegende Band „The discovery of Grounded Theory“ von Barney Glaser und Anselm Strauss, der heute als „kanonisches Schlüsselwerk“ (Bryant & Charmaz 2007, S.2) bezeichnet wird, entstand in den 1960er Jahren gerade aus der Ablehnung logisch-deduktiv geprägter ‘Grand Theories’² heraus, die aus Sicht von Glaser und Strauss nicht in der Empirie ihre Grundlegung fanden. Insbesondere die fehlende Fundierung in empirischen Daten führt dazu, dass die ‘Grand Theories’ „ihrem Gegenstand nicht angemessen oder nicht hinreichend verständlich und deshalb für die Forschung, den theoretischen Fortschritt sowie die praktische Anwendung nutzlos sind“ (Glaser & Strauss 2010, S. 28; Mey & Mruck 2010). Grounded Theory in diesem Sinne gründet sich so auf einen anderen erkenntnistheoretischen Hintergrund als die ‘logisch-deduktiven’ Arbeiten, nämlich auf den Pragmatismus im Sinne Deweys und, darauf aufbauend, den symbolischen Interaktionismus (vgl. Strübing 2008; Alheit 1999). Geht man auf dieser Basis davon aus, dass soziale Realität erst in der Interaktion entsteht und so einem stetigen Wandel unterworfen ist, so erklärt sich die Sicht, dass Theorien Rekonstruktionen sozialer Realität darstellen, die sich mit einem Anspruch auf universelle Gültigkeit bzw. Wahrheit nicht vereinbaren lassen. Neues theoretisches Wissen kann so gesehen nicht dadurch entstehen, dass „bekannte Hypothesen“ (Alheit 1999, S. 2) geprüft werden, da dieses Vorgehen für „das Verstehen sozialer Wandlungsprozesse und die Einsicht in bisher unerforschte Bereiche des Sozialen“ (ebd.) keinen Beitrag zu leisten imstande ist. Neues theoretisches und für die Praxis relevantes Wissen kann im Sinne der Vertreter von Grounded Theory nur aus der intensiven

² Glaser & Strauss (2010, S. 28) beziehen sich hier u.a. auf die Arbeiten von Weber, Durkheim, Simmel, Parsons oder Mead.

Beschäftigung mit der Empirie heraus entstehen. Dies gilt insbesondere für Phänomene wie in der vorliegenden Studie das subjektive Erleben des Förderunterrichts aus Sicht der Förderlehrkräfte, die wenig untersucht sind und bei denen entsprechend eine explorative Herangehensweise geboten ist. Auf solch einer Basis kann aber aus materialen Theorien, die sich auf einen bestimmten Gegenstand oder ein bestimmtes Untersuchungsfeld beschränken, durchaus auch eine 'formale Theorie' entstehen, die abstraktere Konzepte integriert und ihren Geltungsbereich auf verschiedene Gebiete ausdehnt (Charmaz 2006; Glaser & Strauss 2010). Die im Rahmen dieser Studie erarbeitete Theorie kann in diesem Sinne als materiale Theorie des Rollenhandelns von Lehrpersonen im Förderunterricht bezeichnet werden, die, bei Einbezug weiterer Untersuchungsfelder wie z.B. dem der Nachhilfe oder außerschulischer Ganztagsangebote, z.B. zu einer Theorie des Rollenhandelns von Lehrpersonen in non-formalen Settings weiterentwickelt werden könnte, die mit solch einem breiteren Geltungsbereich eine 'formalere' Gestalt annehmen könnte.

Im weiteren Verlauf der Entwicklung der Grounded Theory trennten sich Glaser und Strauss. Streitpunkt dabei war insbesondere die Frage, inwieweit theoretische Konstrukte aus Daten „emergieren“ – also rein auf Basis induktiv-logischer Schlüsse entstehen können, ohne dass z.B. das Vorwissen des Forschers oder theoretische Vorannahmen eine Rolle spielen dürfen, wie es Glaser formuliert. Strauss – später Strauss und Corbin – relativieren diese strikt induktive Vorgehensweise und plädieren für einen pragmatischen Umgang mit theoretischem Vorwissen, dass aus ihrer Sicht notwendig erscheint, um relevante Phänomene überhaupt identifizieren zu können (Strübing 2008; Mey & Mruck 2010; Kelle 2005). Unterschiede zeigen sich, aufbauend auf diesem erkenntnistheoretischen Dissens, auch konkret in den vorgeschlagenen Verfahrensweisen, z.B. beim Vorgehen der Datenauswertung bzw. Kodierung. Strauss und Corbin entwickelten hier differenzierte Methoden, v.a. das Kodierparadigma als Abbild von Handlungs- oder Interaktionsprozessen, welches auch im Rahmen dieser Arbeit Verwendung findet und in Kapitel 3.2.2 genauer erläutert wird. Theoriebildung in diesem Sinne enthält immer theoretische Bezüge, die nicht im Sinne einer „tabula rasa“ ausgeklammert werden können. Als Pädagoge, der seit einigen Jahren in der Schulpädagogik tätig ist, hat der Verfasser dieser Arbeit zwangsläufig eine Vorstellung z.B. davon, was guten Unterricht ausmacht, mit welchen Belastungen Lehrpersonen möglicherweise konfrontiert werden, welche Formen von Unterrichtsstörungen auftreten können usw. Dieses Kontext- oder auch Vorwissen, ob z.B. aus beruflichen Erfahrungen oder theoretisch aus Fachliteratur, kann nach Strauss & Corbin (1996) helfen, die theoretische Sensibilität zu erhöhen. Diese wiederum ist nötig, um die Aufmerksamkeit auf relevante Phänomene richten, Vergleiche ziehen oder Variationen entdecken zu können:

„Theoretische Sensibilität bedeutet die Verfügbarkeit brauchbarer heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Kategorien im Datenmaterial und die Herstellung von

Zusammenhängen zwischen diesen Kategorien, d.h. Hypothesen, ermöglicht“ (Kelle 1994, S. 312). Im Rahmen dieser Arbeit wurde bei der Analyse der Daten auf eigenes Vorwissen zurückgegriffen, zusätzliche theoretische Literatur wurde allerdings getrennt davon in einem eigenen Abschnitt aufgeführt, um die Kategorien ‘anzureichern’. Konkret heißt dies am Beispiel der Anforderungsdimension „Unterrichtsstörungen“, die im Rahmen dieser Studie identifiziert werden konnte:

Es traten in den Fallberichten der Förderlehrkräfte wiederholt Situationen auf, die auf Basis des eigenen Vorwissens als Anforderungen aus dem Bereich „Unterrichtsstörung“ kodiert wurden. Dabei wurde das Vorwissen durchaus genutzt, z.B. wurde eine grundlegende Idee einer definitorischen Eingrenzung von „Unterrichtsstörungen“ herangezogen, ohne allerdings auf konkrete Definitionen aus der Fachliteratur schon an dieser Stelle zurückzugreifen – diese werden erst im Anschluss an die auf empirischer Basis entwickelten Kategorien dargestellt und mit den empirisch erhobenen Daten abgeglichen. Hitzler (1991) hat ein vergleichbares Vorgehen als „künstliche Dummheit“ bezeichnet – man weiß durchaus etwas über einen Gegenstand, klammert aber mit dem Ziel der Offenheit dieses Wissen weitgehend aus. Dieses Vorgehen stellt m.E. einen praktikablen ‘Mittelweg’ dar zwischen der Vorstellung einer ‘tabula rasa’ – hier müsste sich der Forscher, der über Vorerfahrung verfügt, überspitzt gesagt bewusst von seinem Wissen frei machen und ggf. neue Begriffe kreieren, um Erkenntnisse ausschließlich ‘emergieren’ zu lassen – und einer zu engen bzw. ‘einengenden’ theoretischen Vorstrukturierung der Daten – z.B. wenn man vergleichbar einer inhaltsanalytischen Vorgehensweise ein vorgefertigtes Kodierschema anlegen würde, das aus theoretischen Vorkenntnissen heraus zusammengestellt wurde.

3.2 Zentrale Elemente der Grounded Theory-Methodologie

Zur systematischen Entwicklung einer Theorie sind im Sinne der Grounded Theory interdependente Prozesse der Erhebung, Kodierung und dem Anfertigen von Memos notwendig. Das heißt, dass das Vorgehen nicht linear, sondern iterativ-zyklisch erfolgt. So ist es eines der wesentlichen Merkmale der Grounded Theory, dass in der Phase der Auswertung, ggf. auch in der Phase des Anfertigens von Memos oder des ‘Schreibens’, immer wieder auf die grundlegenden Daten zurückgegriffen wird, um Zusammenhänge zu prüfen und ggf. die Kategorien anzupassen. Auch eine Neu- bzw. Nacherhebung von Daten im laufenden Auswertungsprozess ist demnach nicht nur möglich, sondern explizit vorgesehen. Eingedenk dieser Parallelität von Erhebung und Auswertung sollen nun im Folgenden zentrale Elemente der Grounded Theory-Methodologie in Anlehnung an die Vorgehensweise von Strauss & Corbin (1996) erläutert werden.

3.2.1 Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung

Mit dem Begriff des theoretischen Samplings ist ein wesentliches Merkmal der Grounded Theory angesprochen welches darauf hinweist, dass der Prozess der Datenerhebung durch die „im Entstehen begriffene [...] Theorie *kontrolliert* [wird]“ (Glaser & Strauss 2010, S. 61, Hervorhebung im Original). So ist es im Sinne der Grounded Theory - abgesehen von einer ersten Datenerhebung - nicht vorab planbar, in welche Richtung die weitere Datenerhebung laufen wird. Vielmehr wird intendiert, auf Basis erster Erkenntnisse oder Hypothesen das weitere Vorgehen zu planen, d.h. auf offene Fragen hin theoriegeleitet zu bestimmen, welche weiteren Daten erhoben werden sollten. Die gesamte Stichprobe steht also, anders als in quantitativ-hypothesentestenden Verfahren, nicht vorab fest. Das bedeutet auch, dass keine statistische Repräsentativität für eine Grundgesamtheit angestrebt wird, sondern eine theoretische oder konzeptuelle Repräsentativität. Es sollen möglichst alle Daten erhoben werden, die für eine umfassende Darstellung der relevanten Kategorien, Zusammenhänge und Muster mit den entsprechenden Eigenschaften und Dimensionen nötig sind. Praktisch bedeutet solch ein Vorgehen, dass, vor dem Hintergrund der Zirkularität von Datenerhebung und -analyse, eine „Kette aufeinander aufbauender Auswahlentscheidungen“ (Strübing 2008, S. 30) getroffen wird, um die sich entwickelnde Theorie nach und nach zu 'sättigen'. Konkret heißt dies, sich im Laufe des Forschungsprozesses immer wieder die Frage zu stellen, ob und inwiefern die nach und nach entstehenden theoretischen Konstrukte bereits alle denkbaren Fälle umfassen oder einer Anreicherung bedürfen. So kann es z.B. notwendig erscheinen, eine weitere Gruppe oder Subpopulation bzw. ein weiteres Setting in die Datenerhebung miteinzubeziehen. Diese Prozesse werden so lange fortgesetzt, bis eine theoretische Sättigung eintritt, d.h. bis „1) keine neuen oder bedeutsamen Daten mehr in bezug [sic!] auf eine Kategorie aufzutauchen scheinen; 2) die Kategorienentwicklung dicht ist, insoweit als alle paradigmatische [sic!] Elemente einschließlich Variation und Prozeß berücksichtigt wurden; 3) die Beziehungen zwischen den Kategorien gut ausgearbeitet und validiert sind“ (Strauss & Corbin 1996, S. 159). Idealerweise ergeben sich bei nach und nach durchgeführten Datenerhebungen immer weniger neue Erkenntnisse, Phänomene wiederholen sich also oder weisen eine immer geringere Variation auf.

Diese idealtypische Vorgehensweise unterliegt in der Forschungspraxis allerdings Einschränkungen (vgl. Strübing 2008, S. 31f; Truschkat et al. 2011). So erscheint es, schon aus forschungsökonomischen Gründen wie dem Zugang zum Forschungsfeld, nicht immer möglich, in einem stetigen iterativen Prozess Daten zu erheben, auszuwerten, auf Basis dieser Erkenntnisse neue Daten zu erheben usw. Der vorliegenden Arbeit lag zu Beginn die offene Ausgangsfrage zugrunde, was die Tätigkeit als Förderlehrkraft in der subjektiven Wahrnehmung der studentischen Förderlehrkräfte ausmacht und ob bei der Durchführung des Förderunterrichts bedeutsame Situationen auftreten. Erst nach und nach schälte sich heraus, dass die Förderlehrkräfte mit

bestimmten Anforderungen konfrontiert werden, die denen im Umfeld der Regelschule – sprich Anforderungen, auf die man als Praktikant, Referendar oder später als Lehrkraft trifft – nicht unähnlich sind. Bezogen auf das theoretische Sampling bedeutete dies, dass das Untersuchungsfeld a priori recht klar umrissen war, der Kreis möglicher Befragter sich also von vorneherein eingegrenzt darstellte.

- Erste Eindrücke von der Tätigkeit als Förderlehrkraft und den damit verbundenen Anforderungen konnten bei einer Sitzung des Begleitseminars gesammelt werden. Diese letzte Sitzung des Sommersemesters 2009 wurde von den Dozenten als Feedback-Sitzung genutzt, in der die studentischen Förderlehrkräfte das vergangene Schuljahr reflektierten – so kamen z.B. positive und negative Erlebnisse zur Sprache, welche die Basis für die weitere Planung des Forschungsprozesses lieferten.
- Den Schwerpunkt der Datenerhebung lieferten zwei Erhebungswellen Anfang 2010 und Anfang 2011, bei denen zwei Kohorten von Förderlehrkräften befragt werden konnten. Dies erschien aus forschungspragmatischen Gründen das Mittel der Wahl, um eine große Anzahl von Fällen – und damit Möglichkeiten der Kontrastierung – zu erhalten. Diese Form der ‘zufälligen’ Stichprobe ist, gerade in einer ersten Erhebungsphase, auch nach Strauss & Corbin (1996, S. 156) angebracht. Mit Strübing (2008, S. 31f) kann zudem darauf verwiesen werden, dass auch ein Rückbezug von „auf Vorrat“ (ebd., S 32) gesammelten Daten je nach Fortschreiten der Auswertung bzw. Theorieentwicklung das Mittel der Wahl sein kann. Eine Fallgeschichte, die zu Beginn der Erhebung gesammelt wurde, kann Elemente beinhalten, die zu Beginn nicht als relevant erachtet wurden, sich aber im weiteren Forschungsprozess als bedeutsam herausstellen. Mit den beiden Erhebungswellen wurde also der Großteil der hier verwendeten Daten gesammelt – nichtsdestotrotz erscheint es bedeutsam, auch im weiteren Verlauf für Ergänzungen bzw. Nacherhebungen offen zu bleiben (vgl. Alheit 1999, S. 14).
- So wurden zwischen und nach den Erhebungen Begleitseminare des Projekts (insbesondere als ‘Validierungs-Workshops’), Gespräche mit der Projektleitung, Kongress- und Veranstaltungsbesuche, das begleitende Forschungskolloquium sowie eine Reise zu anderen Projekt-Standorten³ genutzt, um zum einen im Sinne eines „member checks“ (vgl. Flick 2007, S. 501) erste Ergebnisse zurückzumelden sowie ggf. kommunikativ zu validieren und zum anderen offene Fragen anzusprechen. So konnten einige neue Phänomene bzw. Variationen derselben erhoben und Kategorien somit angereichert werden. Insbesondere die

³ Ich hatte Ende des Jahres 2011 die Gelegenheit, mit einer Gruppe von Vertretern des Mercator-Projekts des Standorts München an einer Informationsreise zu Mercator-Standorten in Nordrhein-Westfalen teilzunehmen. Auf dieser Reise zu fünf Standorten in NRW ging es primär darum, Ideen für eine mögliche Fortführung und strukturelle Etablierung des Projekts am Standort München zu sammeln. In Gesprächen mit anderen Akteuren (z.B. Projektleitungen vor Ort) konnten zudem vielfältige Hinweise in Bezug auf die Datenerhebung und die Validierung erster Ergebnisse dieser Studie gesammelt werden.

Rücksprachen mit der Projektleitung ermöglichten es zudem, eine zweite Perspektive auf einzelne Fälle zu gewinnen, die rein auf Basis der Situationsbeschreibungen nicht umfassend nachzuvollziehen waren.

Den Endpunkt der Datenerhebung bildet die 'theoretische Sättigung'. Die theoretische Sättigung unterliegt, auch wenn man die obigen Kriterien von Strauss und Corbin heranzieht, der subjektiven Einschätzung des Forschers und ist mithin ein vages Konstrukt. Hier erscheint es mit Truschkat et al. (2011, S. 373) bedeutsam, „Vertrauen in die Daten bzw. in die emergierende Theorie zu haben“. Die Qualität einer Grounded Theory hängt demzufolge nicht davon ab, als zentral erachtete Konzepte „wieder und wieder durch neue Fälle zu belegen“, sondern ebendiese zentralen Kategorien analytisch herauszuarbeiten. Mittel zur Erhöhung von Objektivität – oder vielleicht eher: der Gewährleistung zumindest von Intersubjektivität – waren dabei, neben der Beachtung der Kriterien von Strauss und Corbin, zum einen die Rücksprache mit Forschungspartnern und zum anderen die bereits angesprochenen 'member checks'. Konkret wurden die Kategorien sowie die sich daraus entwickelnde Theorie des Rollenhandelns in dieser Studie als 'gesättigt' erachtet, als die Präsentation der Ergebnisse im Rahmen eines Begleitseminars des Projekts Anfang 2013 keine, bzw. zumindest keine bedeutsamen, neuen Erkenntnisse mehr erbrachte. Die ca. 50 anwesenden studentischen Förderlehrkräfte sahen die Anforderungen ihrer Tätigkeit gut in den Konzepten abgebildet und hatten 'nur' noch einige wenige Anmerkungen, die auf eine begrenzte Variation einzelner Kategorien bzw. Eigenschaften und Dimensionen verwiesen.

3.2.2 Kodierverfahren

Der Begriff des Kodierens umschreibt das zentrale Analyseverfahren der Grounded Theory mit dem „die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“ (Strauss & Corbin 1996, S. 39). Strauss und Corbin unterscheiden zwischen 'offenem', 'axialem' und 'selektivem' Kodieren, wobei mit diesen unterschiedlichen Kodierprozeduren weniger auf einen bestimmten Ablauf, sondern darauf angespielt wird, wie mit den Daten umgegangen wird (Flick 2007) – d.h., dass auch in einer Phase der Konzeptentwicklung ggf. neu 'entdeckten' Phänomenen nachgegangen wird, also zwischen den drei genannten Kodierprozeduren hin- und hergesprungen wird. Im Lauf eines 'typischen' Forschungsprozesses tritt allerdings das offene Kodieren nach und nach in den Hintergrund und wird tendenziell durch die systematische Suche nach Zusammenhängen und das Herausarbeiten einer Kernkategorie abgelöst. Corbin & Strauss (2008, S. 198) selbst bezeichnen die Trennung zwischen offenem und axialem Kodieren als „artificial“, also nur für eine stringente Darstellung der grundlegenden Idee brauchbar, da die Phasen in der Forschungspraxis abwechselnd ineinander übergehen.

Offenes Kodieren

Diese Phase bildet die erste Phase der Auswertung, in der die vorliegenden Daten 'aufgebrochen' werden. Diese erste Phase der Analyse wird von Charmaz (2006, S. 43) treffend wie folgt umschrieben: „Coding means categorizing segments of data with a short name that simultaneously summarizes and accounts for each piece of data. Your codes show how you select, separate and sort data to begin an analytic accounting of them“. Ziel ist es also, Phänomene herauszuarbeiten, in Begriffe zu fassen und erste konzeptuelle Vorstellungen zu gewinnen. Dabei wird das empirische Datenmaterial im Sinne einer Feinanalyse Zeile für Zeile oder gar Wort für Wort bearbeitet. Hilfreich in diesem Zusammenhang können sogenannte „theoriegenerierende Fragen“ sein (vgl. Böhm 2005, S. 477f.):

- **„Was?** Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?
- **Wer?** Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie?
- **Wie?** Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)?
- **Wann?** Wie lange? Wo? Wie viel? Wie stark?
- **Warum?** Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?
- **Wozu?** In welcher Absicht, zu welchem Zweck?
- **Womit?** Welche Mittel, Taktiken und Strategien werden zum Erreichen des Ziels verwendet?“

Corbin und Strauss (2008, S. 45f) unterscheiden beim Kodieren zwischen Konzepten (als kleinste Sinneinheit), Kategorien (eine Gruppe von Konzepten auf einer abstrakteren Ebene), Eigenschaften (Attribute von Kategorien) und Dimensionen (Anordnung der Ausprägungen von Eigenschaften auf einem Kontinuum). In der Phase des offenen Kodierens entstehen so, basierend auf In-vivo-Codes (die direkt den Daten entnommen werden) oder konstruierten Begriffen Konzepte, die im weiteren Verlauf zu abstrakteren Kategorien zusammengefasst werden. Diese Kategorien werden auf Basis ihrer Eigenschaften zusammengestellt, die wiederum unterschiedliche dimensionale Ausprägungen in sich tragen. Bezogen auf ein konkretes Beispiel aus der vorliegenden Untersuchung kann dies folgendermaßen illustriert werden:

In einigen Fallberichten tauchten immer wieder Schilderungen auf, die sich auf mangelnde Mitarbeit der Förderschüler bezogen. Zieht man die einzelnen damit verbundenen Konzepte (z.B. Desinteresse, geistige Abwesenheit, mangelnde Beteiligung an Gruppenaufgaben usw.) heran und bildet daraus eine Kategorie „mangelnde Mitarbeit“, so können dieser Kategorie bestimmte dimensionalisierte Eigenschaften zugesprochen werden. Diese können sich z.B. auf die 'Dauer' der mangelnden Mitarbeit während der beschriebenen Fördersitzung (von kurz bis lang), auf die 'Ausdehnung' über mehrere Sitzungen bzw. das Schuljahr hinweg (von nie bis immer), auf die Zahl der betroffenen

Schüler (von einzelnen Schülern bis zur ganzen Gruppe), auf die Wahrnehmung durch die Förderlehrkraft (von 'bedeutsam' bis 'egal') oder vieles mehr beziehen. Am Ende einer ersten Durchsicht der Fallberichte entstanden so eine Vielzahl von Konzepten und ersten Kategorien, die im weiteren Verlauf nach Relevanz und möglichen Zusammenhängen gewichtet und angeordnet wurden. Im Zuge der zunehmenden Konkretisierung von Kategorien wurden so auch einige der kodierten Textstellen verworfen, da sie für die sich herauschälende Idee des 'Handelns auf Basis von Anforderungen' nicht relevant erschienen.

Axiales Kodieren

Während in der ersten Phase des offenen Kodierens gewissermaßen erste Eindrücke dahingehend entstehen, welche Phänomene bedeutsam erscheinen, dient die Phase des axialen Kodierens einer systematischen Differenzierung dieser Konzepte. Durch kontinuierliche Vergleiche werden Beziehungen zwischen Konzepten herausgearbeitet und geprüft. In der vorliegenden Arbeit wurde als heuristischer Rahmen das Kodierparadigma in Anlehnung an Strauss & Corbin (1996) verwendet. Mit Hilfe des Kodierparadigmas können „die zuvor isoliert betrachteten Phänomene in einen Strukturzusammenhang“ (Strübing 2008, S. 27) gebracht werden.

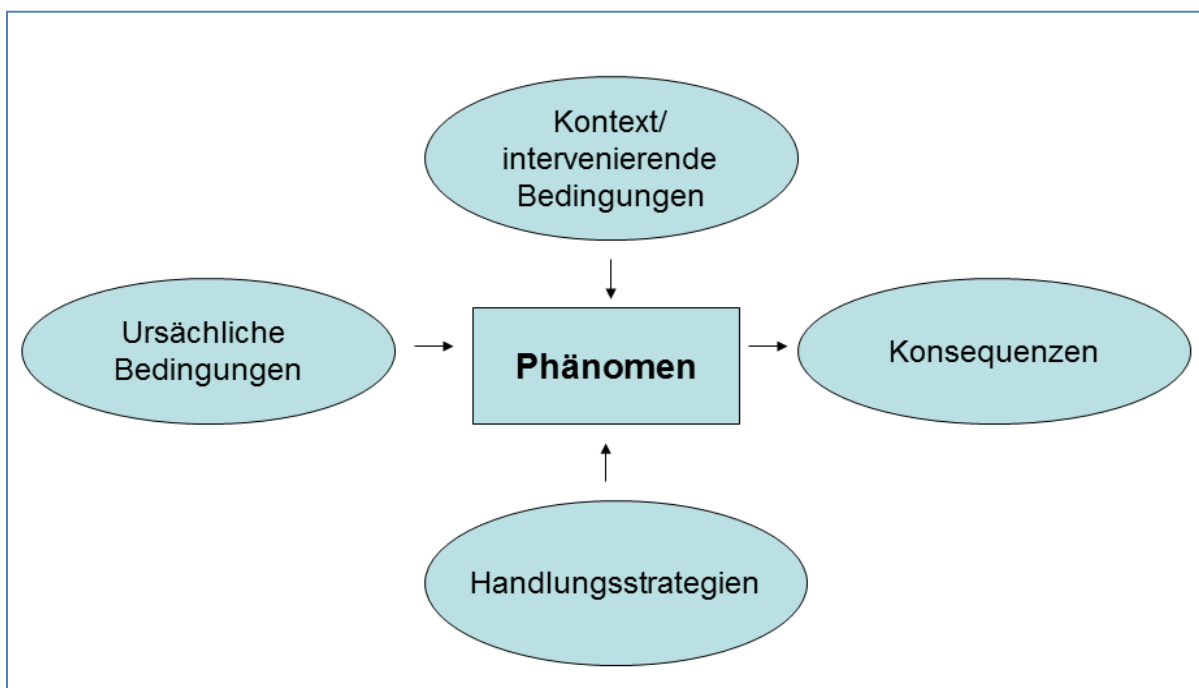


Abb. 1: Kodierparadigma in Anlehnung an Strauss & Corbin (1996)

Im Zentrum des Kodierparadigmas steht ein *Phänomen*, das durch eine oder mehrere ursächliche *Bedingungen* verursacht wurde. Das Phänomen sowie mögliche *Handlungsstrategien* sind eingebettet in einen spezifischen *Kontext*. Mit Handlungsstrategien werden Elemente umschrieben,

die den Umgang von Akteuren mit den Phänomenen beleuchten. Diese Handlungen bringen letztlich *Konsequenzen* mit sich.

Die Darstellung der zentralen Kategorien in dieser Arbeit – hier in Form von fünf Anforderungsdimensionen (vgl. die Kapitel 4-8) – orientiert sich an diesem Rahmenmodell. In Abgrenzung zum von Strauss & Corbin (1996) vorgeschlagenen Modell wurden im Rahmen dieser Studie allerdings 'Kontextfaktoren' und 'intervenierende Bedingungen' zusammengefasst, da eine differenzierte Betrachtung auf Basis der erhobenen Fallberichte kaum möglich erschien⁴. Für die Darstellung der Anforderungsdimensionen wurde zudem auf eine separate Explikation der 'ursächlichen Bedingungen' verzichtet. Wo 'ursächliche Bedingungen' auf Basis der Situationsberichte identifiziert werden konnten, wurden diese der Darstellung von Phänomenen bzw. Kontextfaktoren zugeordnet, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

Je nachdem, worauf der Fokus der Analyse liegt, zeigen sich bei der Arbeit mit dem Kodierparadigma sehr schnell vielfältige relationale Verknüpfungen, deren Zusammenhänge überprüft werden können. Bei der Datenauswertung im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnten relativ schnell

'Anforderungen' als Achsenkategorien herausgearbeitet werden. Dieser Zuschnitt war bereits in der Datenerhebung mit angelegt, in der explizit nach 'bedeutsamen' Situationen gefragt wurde.

Allerdings ist es auch mit einem klaren analytischen Fokus und mit Hilfe des Kodierparadigmas nicht immer von vornherein klar, was, bezogen auf einen spezifischen Fall, das zentrale Phänomen, was mögliche Ursachen oder was Handlungen oder Kontextfaktoren sind – denn was in z.B. einem Fall ein Phänomen darstellt, kann im anderen Fall auch eine Ursache oder ein Kontextfaktor sein. Dies gilt insbesondere für komplexere Falldarstellungen, in denen unterschiedliche Aspekte auftauchen und die einen längeren Zeitraum (mehrere Fördersitzungen) in der Situationsbeschreibung darstellen.

Insbesondere in diesen Fällen wurde die Zuordnung zu den Elementen des Kodierparadigmas ausführlich mit meiner Forschungspartnerin diskutiert und ggf. kommunikativ validiert.

Idealtypisch lässt sich diese Zuordnung am bereits oben angeführten Beispiel der Kategorie 'mangelnde Mitarbeit' illustrieren: Nimmt man an, dass die mangelnde Mitarbeit eines Schülers in einer Falldarstellung das Phänomen, also die zentrale Anforderung an eine Förderlehrkraft, darstellt, so kann man in den meisten Fällen mögliche Ursachen zuordnen (z.B. Erschöpfung des Schülers, langweilige Unterrichtsgestaltung, Über- oder Unterforderung usw.). Des Weiteren können mögliche Kontextfaktoren bzw. intervenierende Bedingungen herausgearbeitet werden, z.B. die Zusammensetzung der Fördergruppe, das Vorwissen der Förderlehrkraft oder auch Eigenschaften des Schülers. Diese Rahmenbedingungen wiederum beeinflussen die Handlungsstrategien der Förderlehrkräfte, die einen gelangweilten Förderschüler z.B. zur Mitarbeit anregen, ihn ermahnen

⁴ Strübing (2008, S. 29) kritisiert solch ein Vorgehen einerseits und bemängelt, dass der 'Kontext' häufig als Residualkategorie gebraucht wird. Andererseits weist er selbst darauf hin, dass die „Unterscheidung eher graduell als kategorial zu verstehen ist“ (ebd.).

oder die eigene Unterrichtsgestaltung prüfen können. Letztlich lassen sich Konsequenzen darstellen, z.B. insofern, als der Schüler sich nach einer Intervention mehr am Förderunterricht beteiligt oder nicht oder dahingehend, dass Förderlehrkräfte die Situation reflektieren und aus der Bewältigung oder Nicht-Bewältigung der Anforderung Schlüsse ziehen.

Selektives Kodieren

Die letzte Phase des Kodierprozesses bildet das selektive Kodieren. Hier geht es um die Auswahl einer Kernkategorie, die das zentrale Phänomen anzeigt, und das Aufzeigen von Bezügen zu den anderen Kategorien und Konzepten. Die Kernkategorie sollte so gefasst sein, dass sie möglichst alle Variationen von Phänomenen bzw. Handlungsmustern verdeutlichen kann (Strauss & Corbin 1996). Hilfreich erscheint es dabei, den „roten Faden“ zu suchen, sich also zu fragen, was *hinter* den analysierten Phänomenen steckt. So werden die Achsenkategorien letztlich in ein umfassenderes, abstrakteres theoretisches Modell integriert. Dieses Modell soll in der Lage sein darzustellen, wie sich typische Akteure in einem bestimmten Setting, bezogen auf bestimmte Phänomene, verhalten. Das konkrete Vorgehen in dieser Phase wird dabei von Strauss & Corbin kaum beleuchtet, letztlich wird nur auf die Nähe zum axialen Kodieren, allerdings auf einer abstrakteren Ebene, verwiesen. In der vorliegenden Arbeit stellte sich bei Durchsicht der Anforderungsdimensionen heraus, dass diese sich auf die zentrale Kategorie des 'Rollenhandelns' zurückführen lassen (vgl. Kap. 9). Diese Kernkategorie hat entsprechend den größten Erklärungsgehalt, ohne den Bezug zu den zugrundeliegenden Daten aufzugeben. Im Zuge der Entwicklung wurden viele andere Kategorien als Hypothesen geprüft und teils verworfen, teils als Erklärungsmuster für Achsenkategorien aufgenommen. Die zentrale Kategorie wurde also wiederholt in den Daten zurückgespiegelt, d.h. dass die Fallberichte explizit nochmals dahingehend geprüft wurden, ob und inwiefern die auftretenden Phänomene und Handlungsmuster sich in der Kernkategorie abbilden lassen. Letztlich zeigte sich dabei, dass das Handeln von Förderlehrkräften im Rahmen des Förderunterrichts im Grunde immer darauf zurückgeführt werden kann, wie sie ihre Rolle als Förderlehrer auf Basis von Anforderungen und Erwartungen gestalten, um einen Ausgleich zwischen Fremd- und Selbstbild herstellen zu können. So konnte die zentrale Kategorie zu einem theoretischen Modell des Rollenhandelns von Förderlehrkräften, mithin zu einer empirisch verankerten Theorie ausgebaut werden.

3.3 Forschungsqualität im Rahmen von Grounded Theory-Studien

Im Bereich der quantitativen Forschung existieren mit der Objektivität, Reliabilität und Validität Gütekriterien, die allgemein anerkannt sind. Allerdings scheinen diese für qualitative Forschungsansätze nicht direkt übertragbar und es herrscht bei Vertretern eines qualitativen

Forschungsparadigmas wenig Einigkeit darüber, ob und ggf. welche Kriterien anzuwenden sind (Helsper et al. 2001; Bohnsack 2005; Steinke 2000; Reichertz 2009). Die Vorschläge reichen von einer Übernahme der Gütekriterien der quantitativen Forschung über die Entwicklung eigenständiger Gütekriterien bis hin zur vollständigen Negierung von Gütekriterien. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit orientierte sich die Überprüfung der Qualität des Forschungsprozesses an den bei Steinke (2000), Mayring (2002) und Strübing (2008) beschriebenen Kriterien, die spezifisch für qualitative Forschungsansätze entwickelt wurden. Die ersten beiden Autoren beziehen sich auf qualitative Forschung im Allgemeinen, bei letzterem wurden explizit Qualitätsmerkmale bei der Erarbeitung gegenstandsverankerter Theorien formuliert. Zusammen bilden sie das im Rahmen dieser Arbeit zur Anwendung gekommene Verständnis von Forschungsqualität ab.

- Dokumentation des Forschungsprozesses: Gerade da qualitative Forschung sich nicht an standardisierten Verfahren orientiert, sondern dem Forschungsgegenstand entsprechend spezifische Methoden der Datengenerierung und -auswertung zum Einsatz kommen, muss das Vorgehen angemessen dokumentiert werden. Nur so können der Forschungsprozess sowie die Ergebnisse durch Außenstehende nachvollzogen und beurteilt werden. In Kapitel 3.4 wird das Vorgehen im Rahmen dieser Studie expliziert, zudem stehen die zugrundeliegenden Daten zur Einsicht zur Verfügung.
- Absicherung von Interpretationen: Interpretationen bedürfen einer argumentativen Begründung, d.h. dass sie in sich schlüssig sein müssen und alternative Deutungsmuster geprüft werden müssen. Dazu gehört es m.E. auch, die im Rahmen dieser Studie erhobenen Situationsbeschreibungen mit einer gewissen 'Vorsicht' zu interpretieren und das Phänomen der sozialen Erwünschtheit im Blick zu haben – z.B. um eine mögliche Tendenz zum 'Beschönigen' von Bewältigungsstrategien wenn nicht zu kontrollieren, so doch zumindest bei der Interpretation zu reflektieren.
- Orientierung an Regeln: Die potenzielle Offenheit qualitativer Forschungsprozesse darf nicht in ein willkürliches Vorgehen umschlagen. Das Instrumentarium der Grounded Theory bietet hier, z.B. mit der Betonung der Kodierphasen, entsprechende Anhaltspunkte, um ein systematisches Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung zu gewährleisten.
- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Ergebnisse qualitativer Forschung sind per se nicht replizierbar, da dies aufgrund der subjektiven Komponente des Forschers und des geringen Standardisierungsgrades nicht möglich, aber auch nicht intendiert ist. Nichtsdestotrotz sollten der Forschungsprozess und die Ergebnisse von außen nachvollziehbar sein. Wichtige Elemente dafür bilden die oben genannte Dokumentation des Forschungsprozesses sowie

das Anwenden eines methodisch stringenten, systematischen Vorgehens.

- Indikation des Forschungsprozesses: Hiermit ist eine Überprüfung der Angemessenheit des gesamten Vorgehens angesprochen. Das beinhaltet z.B. die Frage, ob die gewählten Erhebungs- und Auswertungsinstrumente dem Gegenstand angemessen sind oder ob sich ggf. ein anderes methodisches Vorgehen anbieten würde. Im Rahmen dieser Studie wurde weitgehend auf das von Meyer (2010) im Setting der schulpraktischen Studien erfolgreich angewendete methodische Instrumentarium zurückgegriffen, so dass die Angemessenheit der Instrumente und des Vorgehens vorausgesetzt werden konnte – was sich letztlich auch im Forschungsprozess bewahrheitet hat.
- Triangulation: Triangulation im Sinne einer Perspektivenerweiterung kann sich u.a. auf die Daten bzw. den Umgang mit diesen (Daten- bzw. Methodentriangulation), aber auch auf die Forscher beziehen (Forschertriangulation). Erstere bezieht sich darauf, verschiedene Datenquellen bzw. Methoden auf den Gegenstand anzuwenden – im Rahmen dieser Studie wurden zusätzlich zur zentralen Erhebungsmethode (per Online-Fragebogen erhobene Situationsbeschreibungen) mittels zwei Fragebögen quantitative Daten erhoben, die eine Anreicherung der qualitativen Daten bzw. erweiterte Möglichkeiten der Dateninterpretation liefern. Mit der Forschertriangulation wird der Versuch unternommen, subjektive Verzerrungen zu verringern, indem sich mehrere Forscher an der Datenauswertung beteiligen (vgl. Lamnek 2005). Triangulation kann dabei zu verschiedenen Ergebnissen führen; so können Ergebnisse bestätigt werden (Kongruenz), eine Ergänzung erfahren (Komplementarität) oder sich widersprechen (Divergenz). Im Rahmen dieser Studie wurde die Forschertriangulation zu verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses eingesetzt:
 - In der Phase des offenen bzw. axialen Kodierens wurden alle gesammelten Fallberichte unabhängig von meiner Forschungspartnerin Alexandra Maierhofer kodiert. Bei regelmäßigen Treffen wurden die so gefundenen Kategorien diskutiert und ggf., nach einer kommunikativen Validierung, angepasst. Insbesondere in Bezug auf die Zuteilung der Fallbestandteile zu den Elementen des verwendeten Kodierparadigmas war diese intensive Auseinandersetzung zweier unabhängig forschender Personen sehr hilfreich.
 - In der Phase des Übergangs zum selektiven Kodieren wurde zusätzlich die Zuteilung der Fälle zu den Achsenkategorien (Anforderungsdimensionen) von meiner ehemaligen Kollegin, Dr. Sandra Fuchs, geprüft. Zu diesem Zweck bekam Frau Fuchs die (vorläufigen) Definitionen der jeweiligen Dimensionen an die Hand und teilte auf

dieser Basis die ihr vorgelegten Fallberichte den vordefinierten Anforderungsdimensionen zu. Die Zuordnung der Fälle zu den Achsenkategorien konnte so überprüft und überwiegend übereinstimmend bestätigt werden⁵. Diejenigen Fälle, die in einem ersten Durchlauf unterschiedlich zugeordnet wurden (n=12) wurden im Rahmen einer kommunikativen Validierung diskutiert, d.h. dass bei diesen Fällen unterschiedliche Ansichten darüber ausgetauscht werden, welches Fallelement die zentrale Anforderung darstellt. Fünf Fälle wurden daraufhin in eine andere Anforderungsdimension überführt.

- Kategorien, Hypothesen sowie das sich entwickelnde theoretische Modell wurden in vielen unterschiedlichen Kontexten diskutiert. Zu nennen wären insbesondere die 'Validierungs-Workshops' (Rückmeldung an die Befragten und Diskussion im Rahmen des Mercator-Begleitseminars), der Austausch mit der Projektleitung sowie anderen am Projekt Mercator beteiligten Personen, der Austausch mit Kollegen am Lehrstuhl für Schulpädagogik, der Austausch mit meinen Kommilitonen im Doktorandenkolloquium sowie die hilfreichen Rückmeldungen meines Doktorvaters Prof. Dr. Ewald Kiel. Durch den Austausch konnten viele Elemente der sich entwickelnden Theorie einer kritischen Prüfung unterzogen und viele Anregungen gesammelt werden, die in den weiteren Verlauf der Auswertung Eingang gefunden haben.
- Konzeptuelle Dichte: Im Rahmen der Grounded Theory ist eine konzeptuelle Dichte, d.h. die Verankerung von Kategorien im Datenmaterial und die Vielfältigkeit der Bezüge von Kategorien, im Besonderen durch die Methode des ständigen Vergleichens zu erreichen. Durch den stetigen Abgleich von ähnlichen, aber auch kontrastierenden Fällen können zunehmend mehr Kontexte und Zusammenhänge in das Verständnis der Fälle einfließen und sozusagen helfen, das 'analytische Netz' dichter zu knüpfen. Allerdings muss dabei die Offenheit gewahrt bleiben ggf. auch bestehende Kodierungen nochmals heranzuziehen oder anzupassen, in dem Sinne dass „bereits kodiertes Material mit seiner Zuordnung nicht 'erledigt' ist, sondern weiter im Prozess des Vergleichs einbezogen bleibt“ (Flick 2007, S. 523).

⁵ Die Übereinstimmung zwischen beiden Kodierern lag insgesamt bei 84%. Da bei dieser Überprüfung ausschließlich eine Zuordnung von kompletten Fallberichten zu den fünf vorgegebenen Anforderungsdimensionen intendiert war, wurde auf eine Berechnung der Inter-coder-Reliabilität verzichtet. Diese Überprüfung der Übereinstimmung wäre, z.B. anhand der Berechnung von Krippendorff's Alpha, angebracht, wenn Textstellen oder -segmente überprüft werden sollen und so auch zufällige Übereinstimmungen bei der Kodierung mitbedacht werden müssen.

- **Reichweite & Limitation:** Je mehr unterschiedliche Phänomene in unterschiedlichen Kontexten angesprochen werden, desto größer ist die Reichweite der sich entwickelnden Theorie. Ebenso bedeutsam erscheint aber das Verdeutlichen von Grenzen von gegenstandsbezogenen Theorien. Das im Rahmen dieser Studie entwickelte theoretische Modell des Rollenhandelns von Förderlehrkräften beansprucht, als materiale Theorie, keine Gültigkeit über das spezifische Setting des Förderunterrichts hinaus. Zu behaupten, es läge z.B. eine formale Theorie des Lehrerhandelns vor, wäre aufgrund der domänenspezifischen Zuspitzung unangemessen. Allerdings erscheint das theoretische Modell durchaus anschlussfähig an das Handeln von Lehrpersonal in vergleichbaren Settings wie z.B. im Bereich der Nachhilfe.
- **Empirische Verankerung:** Die generierten Kategorien sowie das theoretische Modell müssen ihre Begründung in den zugrunde liegenden Daten haben. Zur Prüfung dieser Verankerung, die in 'guter' Grounded Theory per se Bestandteil des gesamten Prozesses ist, eignen sich zusätzlich z.B. die Verwendung von Textbelegen sowie die Rückmeldung von Ergebnissen an und deren kommunikative Validierung durch die Befragten.
- **Praktische Relevanz:** Theoriebildung soll nicht um der Theoriebildung wegen geschehen – vielmehr soll letztlich die Handlungsfähigkeit der Akteure im jeweiligen Forschungsbereich verbessert werden. Zusammenhänge und mögliche Vorhersagen, z.B. von Handlungskonsequenzen oder bzgl. der Wirkung von Kontextfaktoren, die in der entwickelten Theorie angelegt sind, sollen dazu dienen, dass auch Praktiker bestimmte Situationen verstehen und ggf. auch besser kontrollieren können (Glaser & Strauss 2010). Die Rückmeldungen im Rahmen des letzten 'Validierungs-Workshops' deuten zumindest darauf hin, dass diesem Kriterium genüge getan werden konnte. Die studentischen Förderlehrkräfte des aktuellen Jahrgangs, von denen zum Zeitpunkt der Befragungen noch keiner als Förderlehrkraft tätig war, konnten das Theoriemodell nachvollziehen und auf eigens erlebte Situationen übertragen.

Auch eine konsequente Beachtung dieser Gütekriterien kann im Bereich der qualitativen Forschung Forschungsqualität nicht garantieren. Strübing (2008, S. 91) merkt dazu an: „Anhand dieser Kriterien lässt sich zwar schwerlich sagen, eine mittels Grounded Theory erarbeitete Theorie sei so und so gut, wohl aber lassen sich zwei Theorien zum Gegenstand miteinander vergleichend bewerten: Diejenige, deren Kategorien und Subkategorien stärker und vielfältiger im Datenmaterial verankert und zugleich intensiver aufeinander bezogen sind, ist nach diesen Maßstäben die bessere Theorie. Die Theorie, die dabei mehr divergierende Falldomänen zu erfassen und zu integrieren versteht, hat eine größere

Reichweite“. Qualitatives Forschen steht so gesehen immer in einem Spannungsfeld zwischen Regelgeleitetheit und Kreativität. Der Forscher steht in der Pflicht, pragmatisch zwischen diesen Polen abzuwägen: „Es gibt also so etwas wie einen Grenznutzen zwischen Regelbefolgung und gegenstandsspezifischer, Kreativität optimierender Verfahrensadaptation. Erst auf der Basis dieser pragmatisch zu treffenden Abwägungen im konkreten Fall lässt sich sinnvoll die Qualität des Prozesses wie seiner Ergebnisse auf der Basis der genannten Kriterien beurteilen“ (Strübing 2008, S. 92).

3.4 Zum Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung

Mit der Dissertation von Barbara Meyer (2010) lag am Lehrstuhl für Schulpädagogik eine Arbeit vor, in der in vergleichbarer Weise von Lehramtsstudenten erlebte, bedeutsame Situationen - hier im Rahmen schulpraktischer Studien – untersucht wurden, so dass auf dieses methodische Instrumentarium zurückgegriffen werden konnte. Das dort beschriebene Vorgehen bildete somit die methodische Basis für die hier vorliegende Studie und wurde in Hinblick auf die Untersuchung des Erlebens bedeutsamer Situationen im Rahmen des Förderunterrichts modifiziert. Grundidee dabei war es, in diesem weitgehend unerforschten Bereich explorativ zu erheben,

- wie die Förderlehrkräfte den Förderunterricht erleben,
- ob im Rahmen des Förderunterrichts bedeutsame Situationen auftreten,
- wie diese Situationen ggf. beschaffen und in welche Kontexte sie eingebettet sind,
- wie die Förderlehrkräfte ggf. mit diesen Situationen umgehen,
- und welche Konsequenzen ggf. aus der Bewältigung oder Nicht-Bewältigung von Anforderungen entstehen.

Im Sinne der Vorgehensweise der Grounded Theory wurden diese Forschungsfragen, wie in Kapitel 2 angesprochen, zu Beginn der Untersuchung bewusst offen gehalten und erst im Verlauf der Forschungsarbeit spezifiziert.

3.4.1 Projektübersicht⁶ Mercator Förderunterricht

„Zielsetzung und Umsetzung

Das Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ wurde 2004 durch die Stiftung Mercator initiiert und bundesweit an insgesamt 35 Standorten angeboten. Mit dem Projekt werden zwei Zielsetzungen verfolgt: die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den weiterführenden Schulen und eine stärkere Praxisorientierung bei der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. Die Finanzierung durch die Stiftung Mercator endete im Jahr 2012, an vielen Standorten konnten sich Strukturen für eine Fortführung des Projekts etablieren bzw. Möglichkeiten der Folgefinanzierung finden lassen.

Das bundesweit einheitliche Grundmodell, das gleichzeitig aber regionale Anpassungen ermöglicht, legt den Fokus auf die Sekundarstufen I und II, also auf die Klassen 5-12 an allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen. Bundesweit betrachtet, fehlen im Gegensatz zum Elementar- und Primarbereich (Kindergarten und Grundschule) gerade dort Angebote zur individuellen, gezielten Förderung für Schülerinnen und Schüler, die dem Regelunterricht nicht folgen können und mangelnde Kenntnisse in der deutschen Sprache haben.

Den Förderunterricht führen Lehramtsstudierende durch. Sie sollen die Kinder und Jugendlichen in ihrer Sprachentwicklung unterstützen, Kompetenzunterschiede ausgleichen und durch positive Sprachbegegnungen und Lernerfahrungen die Freude am „Sprache Lernen“ vermitteln. Der Förderunterricht richtet sich nach den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen und setzt dort an, wo sie die größten Probleme haben, sei es in puncto Textverständnis oder Wortschatz. Eines der besonderen Merkmale des Förderunterrichts ist seine fächerübergreifende Ausrichtung. Im Förderunterricht werden zwar überwiegend, aber nicht nur Inhalte des Faches Deutsch, sondern auch Sachaufgaben aus anderen Fächern, in denen es um Sprachverständnis geht (z.B. Mathematik oder Sozialkunde), erklärt und geübt.

Der Förderunterricht findet in der Regel am Nachmittag zusätzlich zum regulären Schulunterricht statt. Als zusätzliches außerschulisches Angebot basiert die Teilnahme der Förderschüler auf einer freiwilligen Entscheidung (genauer: die Eltern der Schüler müssen ihr Einverständnis erklären; die Schulen übernehmen eine 'Vorauswahl' von Schülern, die für den Förderunterricht in Frage kommen und teilen die Schüler ein; die Schüler sollen *möglichst* zustimmen - in Einzelfällen wird in Absprache

⁶ Dieser Abschnitt basiert auf einer (modifizierten und mit Ergänzungen versehenen) Vorlage beim Stadtrat der Landeshauptstadt München: www.ris-muenchen.de/RII2/RII/DOK/SITZUNGSVORLAGE/2741088.pdf

mit allen Beteiligten entschieden, ob eine Teilnahme am Förderunterricht angebracht erscheint).

Für den Förderunterricht erhalten die Studierenden ein Honorar in Höhe von 10 € pro Unterrichtsstunde, zu diesem Zweck wird ein Honorarvertrag mit dem Projektträger abgeschlossen. Ein Teil des geleisteten Unterrichts kann zudem im Rahmen des Lehramtsstudiums als Pflichtpraktikum anerkannt werden.

Der Förderunterricht deckt das ganze Schuljahr ab und findet mindestens einmal in der Woche (90 Minuten) direkt an der Schule⁷ statt. Gelernt wird in Kleingruppen, die Gruppen umfassen drei bis maximal acht Schülerinnen und Schüler. Für die Durchführung sind die Lehramtsstudierenden verantwortlich, die, soweit möglich, zu zweit in sogenannten Tandems agieren. Die Studierenden werden während ihrer Tätigkeit als Förderlehrkräfte fachlich von den beteiligten Universitäten unterstützt und besuchen am Standort München ein 14-tägig stattfindendes Begleitseminar; die Teilnahme an diesem Seminar ist für diejenigen Studierenden, die eine Anrechnung der Tätigkeit auf ein Pflichtpraktikum wünschen, verpflichtend. Vor Ort an der Schule gibt es mindestens eine koordinierende Ansprechpartnerin bzw. einen Ansprechpartner, in der Regel wird diese Aufgabe von einer (Fach-)Lehrkraft übernommen. Zusätzlich steht die Projektleitung als Ansprechpartner zu Verfügung. Die Schulen schließen mit dem Projektträger eine Vereinbarung bzgl. grundlegender Standards zur Durchführung des Förderunterrichts ab. So verpflichten sich die Schulen z.B., geeignete Rahmenbedingungen (Räumlichkeiten etc.) zur Verfügung zu stellen.

Letztendlich zielt das Projekt auch auf die Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Sie muss, wenn sie mit dem gesellschaftlichen Wandel und der demographischen Entwicklung Schritt halten will, neu ausgerichtet werden. Lehrkräfte sollten alle Schülerinnen und Schüler fördern können, egal ob diese gute Deutschkenntnisse aufweisen oder nicht. Sie müssen die Themen im Unterricht von verschiedenen Seiten beleuchten können (verschiedene Perspektiven vermitteln, unterschiedliche Sichtweisen integrieren und Lösungswege aufzeigen). Sie müssen interkulturell kompetent handeln, unabhängig davon, woher die Schülerinnen und Schüler und Familien kommen. Sie sollten wissen, wie sie in ihrem Fach die Deutschkenntnisse der Kinder erweitern und fördern können (fachsprachliche Förderung), und sie sollten eine Vorstellung davon erlangen, wie eine Schule funktioniert, die allen Kindern gerecht wird.

Umsetzung am Standort München – Projektverlauf

Bereits 2006 starteten die Initiativegruppe e.V. (IG) und die Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München einen Versuch, das Projekt auch in München zu etablieren. Es scheiterte

⁷ An anderen Standorten wird der Förderunterricht, je nach räumlichen Gegebenheiten, teils an den Universitäten, teils in Jugendzentren, teils in Räumen der beteiligten Schulen durchgeführt.

letztlich an fehlenden Ressourcen für die notwendige Koordination vor Ort. Bereits nach einem Jahr musste der Förderunterricht eingestellt werden. Aus diesen Erfahrungen wurde klar, dass sich das Vorhaben ohne zusätzliche Mittel nicht verwirklichen lässt. Die Stiftung Mercator übernahm nur einen Teil der Gesamtkosten (in Form der Honorarkosten für die Studierenden), für die Gestaltung der Rahmenbedingungen ist jeweils ein Träger vor Ort verantwortlich. Mitte 2008 ging das Sozialreferat, Stelle für interkulturelle Arbeit daran, mit der IG (dem Antragsteller gegenüber der Stiftung), der Stiftung Mercator, dem Referat für Bildung und Sport sowie dem staatlichen Schulamt die Trägerschaft für einen neuen Anlauf zu klären.

Nachdem der Stadtrat einer Beteiligung am Projekt in Form eines Zuschusses an die IG in Höhe von 50.000 € zustimmte, und die Stiftung Mercator die bereits signalisierte Förderzusage bekräftigte, konnte die Stelle für interkulturelle Arbeit ab Ende 2008 mit allen beteiligten Partnerinnen und Partnern konkrete Schritte vereinbaren und in kurzer Zeit eine tragfähige Projektstruktur schaffen. Jede Partnerin/jeder Partner war für einen Teilbereich bzw. für bestimmte Aufgabenstellungen zuständig. Für die Steuerung des Projektes und die Koordination aller beteiligten Partnerinnen und Partner war die Stelle für interkulturelle Arbeit verantwortlich, als Projektleitung für die Begleitung der Umsetzung vor Ort und der Betreuung der Studierenden die Initiativegruppe e.V. (IG), für Fragen rund um Schule und Unterricht das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus und das Referat für Bildung und Sport, für die Lehramtsausbildung die Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU).

Im Februar 2009 wurde das Mercator-Projekt an acht Münchner Schulen gestartet. In dieser Phase wurden alle für die Durchführung des Projektes notwendigen Schritte ausgearbeitet und erprobt: die Werbung und Information der Schulen, Schritte zur Auswahl der Schülerinnen und Schüler, die Anwerbung und fachliche Betreuung der Studierenden an der Ludwig-Maximilians-Universität, die Rahmenbedingungen, die die Schulen schaffen müssen, und die Durchführung des Förderunterrichtes. In dieser ersten Phase konnten 32 studentische Förderlehrkräfte insgesamt 160 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in 30 Förderkursen an acht Schulen fördern. In den folgenden Schuljahren wurde das Projekt weiter ausgebaut und die Abläufe verfeinert. Im Schuljahr 2009/2010 kamen weitere neun Schulen hinzu. Aus Restmitteln im Zuschusshaushalt der Stelle für interkulturelle Arbeit konnte der Förderunterricht auch an Schulen finanziert werden, die über Mittel der Stiftung Mercator nicht förderfähig waren. Die Projektpartnerinnen und -partner waren sich einig, dass es sinnvoll wäre, mit der Sprachförderung so früh wie möglich anzusetzen, um gelingende Übergänge zu unterstützen. Deshalb wurden im Schuljahr 2010/2011 vier Grundschulen aus dem Sprengelumfeld von Gymnasien, in denen bereits Förderunterricht etabliert war,

aufgenommen. Im Schuljahr 2011/2012 konnte die Stelle für interkulturelle Arbeit schließlich die Technische Universität München (TU) als neuen Kooperationspartner gewinnen. Dort werden die Lehramtsstudierenden für die mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Fächer sowie für das Berufsschullehramt ausgebildet. Das ermöglichte die Aufnahme einer Fachoberschule, von zwei Berufsschulen und einer Berufsvorbereitungsschule im Schuljahr 2011/2012.

Im Schuljahr 2011/2012 erteilten insgesamt 120 Studierende Förderunterricht bei 505 Schülerinnen und Schülern an 27 Schulen.

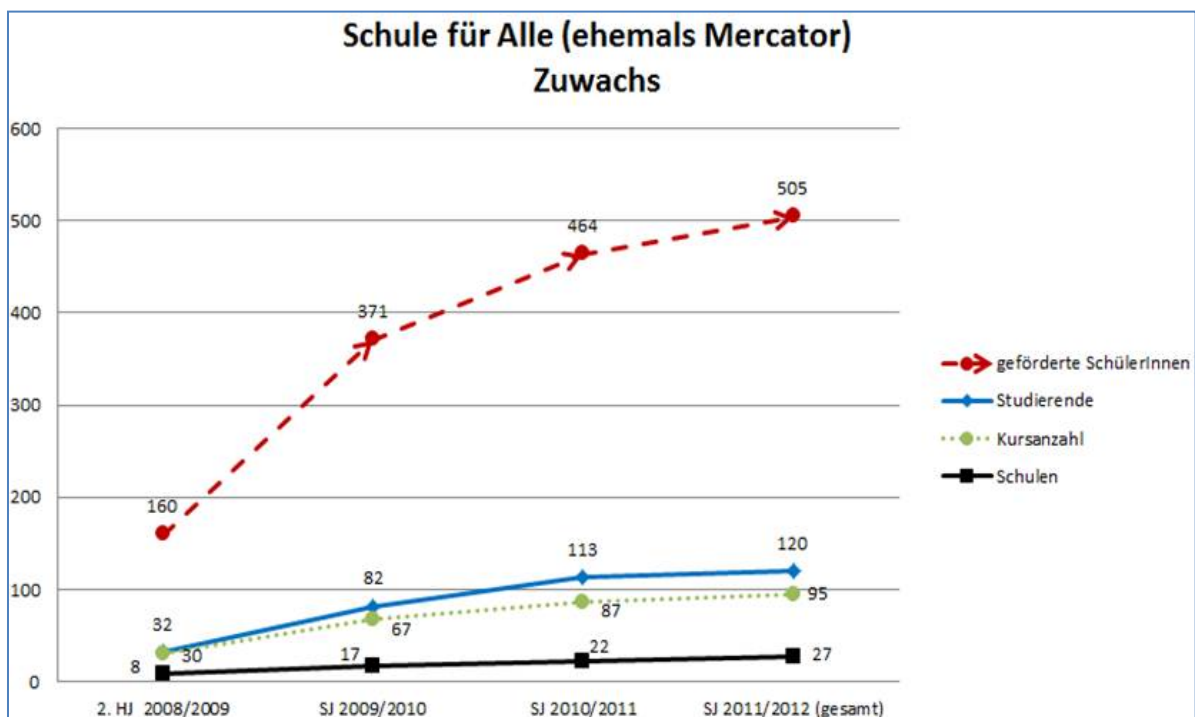


Abb. 2: Entwicklung des Mercator-Projekts am Standort München⁸

„Schule für alle“ – Fortführung des Projekts ab Schuljahr 2012/2013

Die Förderung des Projektes durch die Stiftung Mercator lief mit Ende des Schuljahres 2011/2012, nach der Erhebungsphase dieser Studie, aus. Die Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München hat für eine Fortsetzung und Weiterentwicklung Projektmittel aus dem Europäischen Integrationsfonds gewinnen können. Ziel des Projektes „Schule für Alle (ehemals Mercator)“ ist es, die dauerhafte Implementierung des Förderunterrichts in die schulische Regelstruktur vorzubereiten, in der Lehrerausbildung für Aspekte der kulturellen und sprachlichen Heterogenität zu sensibilisieren sowie eine interkulturelle Öffnung von Schulen im Sinne von Schulentwicklung zu erproben“.

⁸ Quelle: <http://schuelerhilfen.initiativgruppe.de/sch%C3%BClerhilfen/schule-f%C3%BCr-alle-%28ehemals-mercator%29/information.html>

3.4.2 Datenerhebung

Ein initiales Sampling konnte im Rahmen einer Sitzung des Mercator-Begleitseminars durchgeführt werden. Die Projektleitung nutzte die letzte Sitzung des Sommersemesters 2009 zur Durchführung einer Feedback-Sitzung, in der die Förderlehrkräfte von positiven und negativen Erlebnissen berichteten. Im Rahmen dieser Sitzung hatte ich die Möglichkeit, mein Forschungsvorhaben vorzustellen und erste Eindrücke von der Tätigkeit als Förderlehrkraft zu sammeln. Die Erkenntnisse aus dieser Sitzung sowie zusätzliche Gespräche mit der Projektleitung sowie mit Förderlehrkräften im Nachgang zur Sitzung führten zu einer Präzisierung der Planung bzgl. der Datenerhebung.

- **Fragebogen I (Evaluation):** Mit einem Paper-Pencil-Fragebogen sollte eine Evaluation des Förderunterrichts aus Sicht der Förderlehrer durchgeführt werden. Diese sollte Aspekte des Inputs (z.B. Vorwissen der Förderlehrkräfte), des Prozesses (z.B. Durchführung der Sitzungen, Kommunikation mit Projektbeteiligten) sowie des Outputs (z.B. subjektive Einschätzung des Lernerfolgs) umfassen. Diese Erhebung sollte primär als Rückmeldung an die Projektleitung dienen, ausgewählte Daten finden aber ergänzend auch Eingang in diese Studie.
- **Fragebogen II (Erhebung bedeutsamer Situationen):** Mit einem Online-Fragebogen, d.h. einer Form des schriftlichen, standardisierten Interviews, sollten, in Anlehnung an das bei Meyer (2010) beschriebene Vorgehen, im Förderunterricht erlebte, subjektiv als bedeutsam eingeschätzte Situationen erhoben werden. In zusätzlichen quantitativen Items sollte die subjektive Einschätzung der beschriebenen Situationen mit erhoben werden.

Der Fragebogen I (Evaluation) wurde, in Anlehnung an das CIPP-Modell (Stufflebeam 1983; Rindermann 2001) mit dem Fokus auf Aspekte des Inputs, des Prozesses und des Outputs konstruiert⁹. Dabei wurden, neben Angaben zur Sozialstatistik, folgende Dimensionen berücksichtigt:

- Rahmenbedingungen des Förderunterrichts (Größe der betreuten Gruppe, Schulart & Jahrgang, betriebener Aufwand pro Woche)
- Input/Motivation zur Teilnahme (aus Sicht der Förderlehrkräfte, in Anlehnung an efms [2009])
- Input/Pädagogische Vorerfahrung (Betreuungserfahrung, Unterrichtserfahrung, in Anlehnung an das bei Mayr [2007] beschriebene Verfahren)
- Prozess/Methoden und Materialien im Förderunterricht (Unterrichtsformen, Herkunft verwendeter Unterrichtsmaterialien)
- Prozess/Planung (Unterrichtsvorbereitung)

⁹ Der Fragebogen I ist im Anhang einsehbar.

- Prozess/Kommunikation & Unterstützung (Austausch im Projekt, Unterstützungsstrukturen)
- Output/Lernerfolg Schüler (subjektive Einschätzung der Förderlehrkräfte)
- Output/subjektiver Lernerfolg (Lernerfolg der Förderlehrkräfte, in Anlehnung an efms [2009])

Der Fragebogen II (Erhebung bedeutsamer Situationen) wurde in Anlehnung an das bei Meyer (2010) beschriebene Vorgehen erstellt und für die Anwendung auf den Mercator-Förderunterricht modifiziert¹⁰. Die Erhebung bedeutsamer Situationen im Rahmen dieser Erhebung rekurriert auf die erstmals von Flanagan (1954) beschriebene 'Critical Incident Technique'. Diese hat ihren Ursprung in psychologischen Studien im Rahmen der Luftwaffenforschung in den USA während des zweiten Weltkriegs und diente der Auswahl und Ausbildung von Piloten und Besatzungsmitgliedern. Heute finden vergleichbare Methoden vor allem in der Arbeits- und Organisationspsychologie (z.B. Personalauswahl, Anforderungsanalysen) und im Bereich interkultureller Trainings (z.B. zum Aufbau interkultureller Kompetenzen) Verwendung. Zentral dabei ist die Vorstellung, dass das Sammeln kritischer (d.h. besonders fordernder oder gelungener) Situationen dazu beitragen kann, Einblicke in ein Tätigkeitsfeld zu erlangen und Anforderungen abbilden zu können (vgl. Göbel 2003).

Im Zentrum des Fragebogens steht die Erhebung bedeutsamer Situationen. Die studentischen Förderlehrkräfte wurden aufgefordert, eine im Rahmen des Förderunterrichts erlebte, bedeutsame Situation zu formulieren (vgl. Abb. 3). Zu diesem Zweck wurde auf der Homepage des Lehrstuhls Schulpädagogik der LMU München das Befragungsinstrument als Online-Fragebogen programmiert und hinterlegt.

Liebe Mercator-Förderlehrkraft,
 Willkommen zum Online-Fragebogen zu bedeutsamen Situationen im Rahmen des Förderunterrichts. Bitte nehmen Sie sich ungefähr 30-45 Minuten Zeit, lesen Sie die Fragen und Anweisungen aufmerksam durch und beantworten Sie die kommenden Fragen.
 Wenn Sie während der Bearbeitung eine andere Seite öffnen oder abbrechen, sind Ihre bis dahin eingegebenen Daten verloren.
 Stellen Sie eine im Rahmen des Förderunterrichts erlebte bedeutsame Situation dar, und erläutern Sie, was daran für Sie so bedeutsam war. Bitte beschreiben Sie die Situation möglichst ausführlich und nachvollziehbar.
 Im Sinne der so genannten kritischen Ereignisanalyse orientiert sich die Schilderung eines bedeutsamen Ereignisses an folgenden leitenden Gesichtspunkten:
 Schilderung des Ereignisses (Wer? Was? Wo? Wie?)
 Vorauslaufende Bedingungen (Gibt es Ereignisse, Erlebnisse etc. die vor dem geschilderten kritischen Ereignis liegen und wichtig sind für das Verständnis des geschilderten Ereignisses?)
 Situationsspezifische Bedingungen (Gibt es in der Situation wichtige Elemente, die für das Verständnis wichtig sind, etwa Fähigkeiten der Beteiligten, körperliche Merkmale, Emotionen, räumliche Bedingungen etc.?)
 Folgen des Ereignisses für Sie und weitere beteiligte Personen

Abb. 3: Bearbeitungshinweise zur Online-Erhebung (Teil I)

¹⁰ Der Fragebogen II ist im Anhang einsehbar.

Zudem wurden den studentischen Förderlehrkräften Beispiele für eine 'gute' (d.h. dichte und nachvollziehbare) sowie eine 'schlechte' (knapp, keine Zusammenhänge erkennbar) Situationsbeschreibung vorgelegt. Diese kontrastierenden Beispiele sollten die intendierte Art und Weise der Situationsbeschreibung abbilden, ohne die Förderlehrkräfte zu sehr auf eine bestimmte Ausrichtung hin zu 'primen'. Aus diesem Grund wurden keine fiktiven Beispiele einer Fallsituation aus dem Förderunterricht, sondern erdachte Fälle, die in vergleichbarer Weise in Praktikumsberichten auftauchen könnten, verwendet.

'Schlechte' Beschreibung'

Vorauslaufend: Schüler in meiner Klasse, frühkindlicher Autist, zurückgezogen, kein Respekt vor Lehrkräften, hört nicht auf mich

Schilderung: Praktikum, Schüler weigert sich mitzumachen. Ich gehe mit ihm vor die Tür und erkläre ihm warum er was machen soll. Danach arbeitet er gut mit.

Situationsspezifisch:

Folgen: Mitarbeit, ich bin erleichtert.

'Gute' Beschreibung

Vorauslaufend: Ich war in einer Klasse, in der es einen Schüler gab, der mit mir überhaupt nicht zurechtkam und ich mit ihm folglich auch nicht. Egal wie ich diesem Schüler entgegenkam, er hat nicht auf mich gehört und eigentlich immer das Gegenteil gemacht oder gebockt.

Schilderung: Als ich am letzten Tag vor den Ferien von der Toilette kam, saß der Schüler alleine draußen im Gang, um sich für die Pause umzuziehen. Als ich an ihm vorbeikam und ihm wie immer ein Lächeln zuwarf, lächelte er zurück und begann das Morgenlied der Klasse zu singen: Hallo (Mein Name) schön dass du da bist! Ich war total erstaunt, weil ich die ganzen drei Wochen lang nicht wirklich gut mit dem Schüler ausgekommen war und er mir somit zeigte, dass er mich doch akzeptiert hatte. Es kann sein, dass sich diese Situation für Außenstehende nicht besonders spannend anhört, aber für mich war es das besondere Ereignis während meines Praktikums, deshalb habe ich mich dafür entschieden.

Situationsspezifisch: Wir beide waren alleine im Gang

Folgen: Die Situation geht mir bis heute nicht aus dem Kopf. Ich für mich selbst weiß, dass egal wie schwierig ein Schüler ist, es einen Weg geben kann, irgendwie zu ihm vorzudringen, auch wenn es seine Zeit dauert. Im Nachhinein habe ich mir überlegt, ob der Schüler mir nicht vorher schon irgendwie Zeichen gegeben hat, oder mir sogar durch sein, aus meiner Sicht aus teilweise unmögliches Verhalten, irgendwie seine Sympathie zum Ausdruck bringen wollte.

Abb. 4: Bearbeitungshinweise zur Online-Erhebung (Teil II)

Die Entscheidung für eine Vorstrukturierung der offenen Fragen (Vorauslaufende Bedingungen, Schilderung des Ereignisses, Situationsspezifische Bedingungen, Folgen), die durchaus bereits der Logik des später in der Auswertungsphase zum Einsatz kommenden Kodierparadigmas entspricht, resultiert auf den bei Meyer (2010, S. 62f) beschriebenen Erkenntnissen. Demzufolge stellt die grobe Strukturierung einen Mittelweg dar zwischen einer engen Fragestellung und einer offenen, unkontrollierten Erhebung. Durch die Vorstrukturierung werden die Situationsbeschreibungen der Studierenden so gesehen dahingehend gelenkt, dass neben dem eigentlichen Phänomen auch die 'Vorgeschichte' sowie mögliche Folgen berichtet werden.

Zusätzlich zu den Textfeldern, in denen die Elemente der Situationsbeschreibung (Vorauslaufende Bedingungen, Schilderung des Ereignisses, Situationsspezifische Bedingungen, Folgen) eingetragen

werden sollten, wurden ergänzende quantitative Items hinzugefügt (siehe Anhang), die im Verlauf der Auswertung zur Einordnung und Interpretation der Fälle herangezogen wurden. Insbesondere auf die nachstehende Auswahl von Items und zusätzlichen Textfeldern wurde dabei zurückgegriffen¹¹:

- **Zur Einschätzung der Situation:** Hier wurden die Befragten gebeten, die aus ihrer Sicht zentrale Anforderung sowie weitere Anforderungen in einem Textfeld zu benennen, hinzu kam eine Einschätzung der Situation u.a. mit folgenden Items:
 - Ich war von der Situation anfangs überfordert.
 - Die geschilderte Situation hat mich stark beschäftigt.
 - Die Situation war sehr bedeutsam.
- **Zur Einschätzung der Handlung:** Hier wurden die Befragten gebeten, die aus ihrer Sicht wichtigste eigene Handlung in einem Textfeld zu benennen, hinzu kam eine Einschätzung der Handlung u.a. mit folgenden Items:
 - Meine Handlung in der Situation fand ich von Anfang an in Ordnung.
 - Ich würde wieder so handeln.
- **Zur Einschätzung der Folgen** wurden u.a. folgende Items hinzugezogen:
 - Ich habe mich bestätigt gefühlt.
 - Wenn die Situation wieder auftreten würde, wüsste ich, wie zu handeln wäre.
 - Ich habe etwas gelernt
 - Die Situation hat mir gezeigt, dass der Beruf des Lehrers der richtige für mich ist.

Die Rekrutierung von studentischen Förderlehrkräften konnte im Rahmen des Mercator-Begleitseminars durchgeführt werden. Die Studierenden, die im entsprechenden Schuljahr als Förderlehrkräfte tätig waren, wurden in einer Sitzung im März 2010 gebeten, den Fragebogen I (Paper-Pencil) auszufüllen und im Nachgang innerhalb einer Frist von vier Wochen den Online-Fragebogen zu bearbeiten. Dies ging einher mit einer Information über das Promotionsprojekt und Informationen zum Ausfüllen des Online-Fragebogens. Um eine Zuordnung der mit den beiden Erhebungsinstrumenten gewonnenen Daten zu ermöglichen wurde von den Studenten ein individueller Code vergeben. Auf diesem Weg konnten in einem ersten Durchlauf n=49

¹¹ Zum Einsatz kam dabei eine 6-stufige Skala (Ich stimme völlig zu; Ich stimme größtenteils zu; Ich stimme eher zu; Ich lehne eher ab; Ich lehne größtenteils ab; Ich lehne völlig ab) mit einem zusätzlichen Feld 'Kann ich nicht sagen'.

Evaluationsfragebögen erhoben werden, n=23 Studenten beteiligten sich zudem an der Online-Erhebung. Mit den so gewonnenen 23 Situationsbeschreibungen konnten erste Kategorien erarbeitet und erste Eindrücke bzgl. der Anforderungen, welche die Tätigkeit als Förderlehrkraft an die Studierenden stellt, gewonnen werden. Für das Erarbeiten von Achsenkategorien bzw. eine theoretische Sättigung stellte sich die Zahl an erhobenen Situationen allerdings als zu gering dar. Entsprechend wurde die Datenerhebung nach demselben Muster im nächsten Schuljahr (März 2011) wiederholt. Da die Studierenden in der Regel nur ein Schuljahr als Förderlehrkraft tätig sind, musste und konnte so eine neue Kohorte von Studierenden, die allerdings unter den gleichen Rahmenbedingungen als Förderlehrkraft tätig waren, in die Untersuchung mit einbezogen werden. Insgesamt wurden folgende Schritte der Datenerhebung durchgeführt:

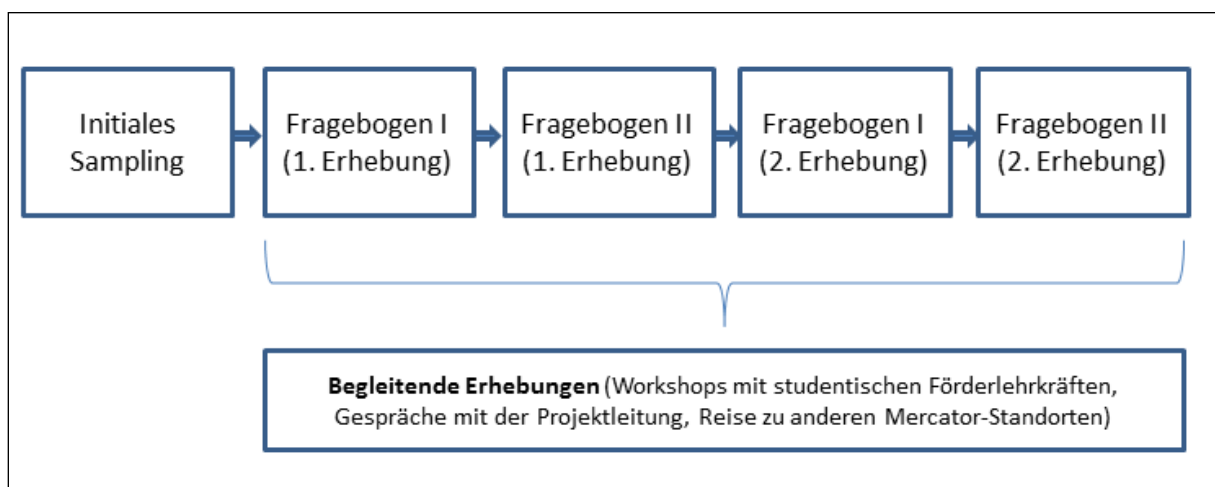


Abb. 5: Ablauf der Datenerhebung

Der Fragebogen II bildet die wichtigste Datenquelle der vorliegenden Untersuchung ab. Mittels des Online-Fragebogens konnte eine ausreichende Zahl an Fallberichten (N=75) gesammelt werden, die inhaltlich genügend Variationen aufweisen, um die Tätigkeit als Förderlehrkraft und die Bandbreite der damit verbundenen Anforderungen soweit abbilden zu können, dass eine theoretische Sättigung erreicht werden konnte.

Insgesamt bearbeiteten also 75 Förderlehrkräfte den Online-Fragebogen, von diesen waren 69 weiblich und vier männlich (n=2 ohne Angabe). Diese ungleiche Verteilung des Geschlechts der Förderlehrkräfte in der Erhebung spiegelt allerdings in etwa die Verteilung im Rahmen des Projekts wider¹². Eine Verteilung auf die studierten Lehrämter der Befragten ergibt sich wie folgt: Lehramt

¹² Für beide Erhebungszeiträume liegen keine übergreifenden Daten zur Geschlechtsverteilung der Förderlehrkräfte vor, da diese im Rahmen der Projektstatistik nicht erhoben wurden. Nach Aussagen der Projektleitung entspricht die Verteilung allerdings in etwa der Gesamtheit der Förderlehrkräfte. Die anderen Merkmale (Studienfächer, Erweiterungsfach DaZ, Alter, eigener Migrationshintergrund) entsprechen der Verteilung in der Grundgesamtheit der Förderlehrkräfte, was allerdings für ein hier vorgenommenes theoretisches, nicht repräsentatives Sample nicht entscheidend erscheint.

Hauptschule: 5 Förderlehrkräfte, Lehramt Realschule: 7 Förderlehrkräfte, Lehramt Grundschule: 12 Förderlehrkräfte, Lehramt Gymnasium: 21 Förderlehrkräfte, Lehramt Sonderpädagogik (alle Fachrichtungen): 28 Förderlehrkräfte. Den Erweiterungsstudiengang 'Didaktik des deutschen als Zweitsprache' belegen 41% der Förderlehrkräfte. Die Befragten sind im Durchschnitt 22,6 Jahre alt. Einen eigenen Migrationshintergrund weisen 24,7% der Teilnehmer an der Erhebung auf. Die Online-Erhebung stellt auch in forschungsökonomischer Sicht eine sinnvolle Form der Erhebung dar, da ohne zusätzlichen Aufwand (z.B. bei Interviews: Erhebung und Transkription) eine vergleichsweise hohe Zahl an Fallberichten erhoben werden kann. Die Erkenntnisse aus Fragebogen I (N=90) sowie die quantitativen Items des Fragebogens II fließen im Rahmen dieser Studie dort ein, wo sie als ergänzende Informationen weitere Möglichkeiten der Interpretation eröffnen bzw. helfen, Fehlinterpretationen zu vermeiden oder eine Kontrastierung von Fällen vorzunehmen¹³:

Beispiel: Anreicherung einer qualitativen Situationsbeschreibung mit quantitativen

Zusatzinformationen (SY1986):

Vorauslaufende Bedingungen: In meiner Fördergruppe wird ein Junge regelmäßig ausgeschlossen, die anderen Jungs wollen nichts mit ihm zu tun haben und ärgern ihn oft. Der Junge versucht dennoch immer wieder zu den anderen Jungs Anschluss zu finden und wird immer wieder enttäuscht. Man sieht oft, dass er dann sehr traurig ist. Generell ist das Gruppenklima nicht sehr gut. Auch ein anderer Schüler war letztes sehr demotiviert, wollte nichts sagen, nicht vorlesen und sah recht bedrückt aus. Als ich ihn fragte, was denn mit ihm los sei, sagten die anderen Kinder in einem gemeinen Ton, dass er an dem Tag schon geweint habe.

Schilderung der Situation: Ich weiß oft nicht so recht, wie ich mit der Situation umgehen soll, ich kann die anderen Kinder ja nicht zwingen andere Schüler zu mögen oder mit ihnen zu spielen. Natürlich greife ich aber ein, wenn jemand beleidigt wird oder die Schüler dazu neigen, handgreiflich zu werden. Grundsätzlich müsste das Klima in der Fördergruppe zwischen den Schülern besser werden. Ich selber habe ein gutes Verhältnis zu den Schülern.

Situationsspezifische Bedingungen: Keine

Folgen: Mir persönlich tut es sehr leid, dass Schüler in der Gruppe so behandelt werden von ihren Mitschülern. Ich denke oft dran und würde das gerne ändern, weiß aber nicht wie!? Die ausgeschlossenen Kinder leiden natürlich auch darunter.

Anreicherung mittels Items und offenen Textfeldern (Fragebogen II, exemplarische Auswahl):

- Die Förderlehrkraft, gibt an, dass sich durch die Situation ihre Vorstellung über den Lehrerberuf verändert hat. Zusammen mit den Items zur Einschätzung der Situation (z.B. wird die Situation als 'sehr bedeutsam' eingeschätzt und die Förderlehrkraft fühlt sich 'größtenteils überfordert') unterstützt dies den Eindruck aus der Falldarstellung, dass die Situation als sehr brisant und fordernd eingeschätzt wird. Im Zuge der Kontrastierung ergibt dies z.B. die Möglichkeit, weitere, als weniger fordernd eingeschätzte Fälle, abzugrenzen.
- Erst mit der Einschätzung der 'wichtigsten Handlung' (offenes Textfeld) kann die Handlungsstrategie der Förderlehrkraft genauer nachvollzogen werden. In der Situationsbeschreibung gibt die Förderlehrkraft nur an, dass sie eingreift, wenn jemand

¹³ Die quantitativen Daten werden im Rahmen dieser Studie ausschließlich auf Ebene der Einzelitems betrachtet; auf eine Berechnung möglicher Zusammenhänge oder das Testen von Hypothesen wurde, mit dem Fokus auf den qualitativen Daten (Fallberichte), verzichtet.

beleidigt wird. Das Feld 'wichtigste Handlung' zwingt die Förderlehrkräfte gewissermaßen, beim Ausfüllen des Fragebogens ihre Handlung(en) genauer zu explizieren. Im vorliegenden Fall gibt die Förderlehrkraft an: „Ruhe bewahren, die Schüler wieder zur Ruhe bringen und sagen, dass ich diese Handlung nicht schön und richtig finde! Einmal habe ich auch zu einem der gemeinen Schüler gesagt wie er das eigentlich finden würde, wenn man so mit ihm umgehen würde“ (SY1986). Diese Aussage erlaubt zumindest eine Vorstellung davon zu gewinnen, wie die Förderlehrkraft auf die Vorkommnisse in der Fördergruppe reagiert.

- In der Fallbeschreibung klingt an, dass die Förderlehrkraft in ihrem Handeln unsicher ist und nicht so recht weiß, wie sie die Situation in der Gruppe verbessern soll. Dies zeigt sich auch an ihrer Einschätzung bzgl. der Folgen, z.B. gibt sie an, in der Situation eher nichts gelernt zu haben.
- Die Förderlehrkraft fühlt sich durch ihr Studium nicht gut auf entsprechende Situationen vorbereitet und wünscht sich eine bessere Vorbereitung.

Anreicherung mittels Items (Fragebogen I, exemplarische Auswahl):

- Die Förderlehrkraft gibt hier an, sich durch das Begleitseminar und die Projektleitung gut unterstützt zu fühlen, vermerkt aber zusätzlich: „Mehr Informationen zu Störungen und individuellen Problemlagen wären toll“.
- Die Förderlehrkraft scheint ungenügend in die Abläufe der Schule eingebunden. Sie wird „nie“ von Lehrkräften unterstützt und gibt an, dass die Kommunikation mit der koordinierenden Lehrkraft sehr schlecht ausgeprägt sei und sie keinerlei Kontakt mit weiteren Lehrkräften oder der Schulleitung hat.
- Sie selbst fühlt sich als Förderlehrkraft akzeptiert, schätzt aber das Verhalten der Förderschüler insgesamt nur als „befriedigend“ ein.

Abb. 6: Beispiel einer Anreicherung qualitativer Daten mit quantitativen Zusatzinformationen

Bedeutsam im Sinne eines theoretischen Samplings erscheinen zudem weitere Informationen, die durch den Austausch mit Projektbeteiligten gewonnen werden konnten. Insbesondere sind hier die Workshops mit den Studierenden zu nennen, die hier als 'Validierungs-Workshops' bezeichnet werden. So konnte über die Dauer der Erhebung und Auswertung dieser Studie hinweg pro Semester jeweils eine Sitzung des Begleitseminars genutzt werden, um Ergebnisse an die Studierenden zurückzumelden ('member check') und zusätzliche Aspekte für die Anreicherung der Kategorien zu gewinnen¹⁴.

3.4.3 Auswertung der Daten

Die in den zwei Erhebungen gewonnenen qualitativen Daten (Situationsbeschreibungen) wurden, analog dem in Kapitel 3.2.2 dargestellten Prozedere, im Wechsel offen, axial und im weiteren Verlauf selektiv kodiert. Vorbereitend wurden die schriftlich erhobenen Falldarstellungen in Bezug auf

¹⁴ Diese Sitzungen fanden statt im März 2010, März 2011, Juni 2012 sowie im Januar 2013.

Orthographie und Rechtschreibung geprüft und ggf. angepasst, um den Lesefluss der in der Auswertung verwendeten Fallbeispiele nicht zu stören. Dabei wurde darauf geachtet, den inhärenten Sinn der Situationsbeschreibungen sowie den spezifischen Stil bzw. die Authentizität der Darstellung nicht zu verändern.

Im Rahmen des offenen Kodierens entstand so, auf Basis der grundlegenden Fragestellung 'Was passiert im Förderunterricht aus Sicht der Förderlehrer?', eine Vielzahl möglicher Konzepte und Kategorien. Recht schnell zeigten sich zentrale Strukturelemente von Anforderungsdimensionen, die in der Phase des axialen Kodierens weiter präzisiert und in Beziehung gesetzt werden konnten. Im Zuge des (abwechselnd durchgeführten) offenen und axialen Kodierens konnten fünf übergeordnete Anforderungsdimensionen identifiziert werden: 'Unterrichtsstörungen', 'Gruppendynamik', 'Commitment', 'Förder-Fachlichkeit' sowie 'Elternhaus und individuelle Problemlagen'. Diese repräsentieren die von den Förderlehrkräften als 'bedeutsam' eingeschätzten Situationen. Alle erhobenen Fälle wurden im weiteren Verlauf einer einzigen Anforderungsdimension zugeordnet. Dabei musste in vielen Fällen die Zuordnung abgewogen und mit meinen Forschungspartnern diskutiert werden, da sich nur wenige Fälle recht eindeutig einer bestimmten Anforderungsdimension zuteilen lassen. Viele der Fallberichte zeigen eine Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen, d.h. dass z.B. sowohl Störungen, als auch Motivationsprobleme bei Schülern oder individuelle Problemlagen von Schülern im Fall auftauchen können. Die Basis für die Zuordnung eines Falls zu einer Dimension stellte dabei die Frage dar, welches Phänomen im vorliegenden Fall im Sinne einer Anforderung an eine studentische Förderlehrkraft als *zentral* angesehen werden kann. Für die Interpretation bedeutet dies zu beachten, dass ein Phänomen (wie z.B. ein unmotivierter Schüler) in einem Fall als zentrale Anforderung an die Förderlehrkraft kodiert wurde, das in einem anderen Fall möglicherweise 'nur' einen Kontextfaktor darstellt (z.B. wenn der unmotivierte Schüler dazu neigt, den Unterricht zu stören). Letztlich wurde mit diesem Vorgehen der Versuch unternommen, die Fülle potenzieller Anforderungen, die an Förderlehrkräfte gestellt werden, auf wenige, systematisch darstellbare Anforderungsdimensionen und deren Strukturmerkmale zurückzuführen.

Für eine Grobstrukturierung der Daten nach Anforderungsdimensionen (Kategorien) wurde dabei auf das Programm MAXQDA 10 zurückgegriffen. Dieses bietet die Möglichkeit, auch größere Datenmengen zu strukturieren und so gewissermaßen den Überblick zu behalten. Zudem wurde aber bewusst in vielen Phasen 'per Hand' kodiert¹⁵. Es zeigte sich im Verlauf der Auswertung, dass ein ausschließlicher Einsatz von Software zur Auswertung qualitativer Daten dazu führen kann, zu schnell, teilweise vielleicht sogar 'vorschnell' zu kodieren. MAXQDA bietet z.B. die Möglichkeit,

¹⁵ So wurde z.B. beim Kodieren auf das bereits beschriebene Kodierparadigma zurückgegriffen. Die Zuordnung zu den einzelnen Strukturelementen (Phänomen, Kontext, ursächliche Bedingungen, Handlungen, Konsequenzen) wurde dabei in einem 'Kodier-Durchlauf' per Hand in ausgedruckte graphische Darstellungen des Paradigmas eingetragen.

Textstellen per Drag & Drop einzelnen oder mehreren Kategorien zuzuweisen. Dies kann dazu verleiten, eine aus einzelnen Fällen entwickelte Kategorie als 'gegeben' hinzunehmen, ohne den Einzelfall konkret auf mögliche Variationen zu prüfen. Das Kodieren 'per Hand' bot sich hier als Ergänzung an, um die einzelne Situationsbeschreibung intensiver analysieren und Zusammenhänge genauer prüfen zu können. Für das Vorgehen zentral erwies sich dabei in allen Kodierschritten der Fallvergleich mittels maximaler bzw. minimaler Kontrastierung. Es zeigte sich schnell, dass einige Fälle große Ähnlichkeiten aufwiesen, andere hingegen – zumindest in einer frühen Phase der Auswertung – kaum vergleichbar erschienen. Die maximale Kontrastierung von Fällen steckte so die Bandbreite an Anforderungen, Kontexten und Handlungen ab, wohingegen die minimale Kontrastierung ähnlich gelagerter Fälle dazu diente, die entstehenden Kategorien zu differenzieren. Der Kodierprozess per se (Entwicklung von Kategorien und möglichen Zusammenhängen) sowie die Diskussionen mit meiner Forschungspartnerin wurden laufend mit Memos festgehalten. Diese Memos stellten zum Teil die Basis für die Ausarbeitung einzelner Auswertungskapitel dar, wurden zum Teil aber auch verworfen. In der Phase des selektiven Kodierens wurde schließlich der 'rote Faden' der in den Achsenkategorien abgebildeten Anforderungsdimensionen sowie der weiteren Strukturelemente gesucht. Letztlich konnten die auf einer konkreten Ebene beschriebenen Anforderungsdimensionen so in ein abstrakteres Modell des Rollhandelns von Förderlehrkräften überführt werden. Die Achsenkategorien sowie das theoretische Modell wurden, soweit es für eine theoretische Sättigung notwendig erschien, mit theoretischen bzw. empirischen Anschlüssen aus der Forschungsliteratur angereichert. Diese theoretische Anreicherung dient insbesondere dazu, die theoretische Sensibilität zu erhöhen, die Ergebnisse in der Forschungs- bzw. Theorielandschaft zu verorten und damit nachvollziehbarer zu machen sowie Erkenntnisse zusätzlich zu validieren.

3.4.4 Zur Struktur der Ergebnisdarstellung

Der Ergebnisteil dieser Arbeit stellt die Achsenkategorien sowie das aus der Empirie heraus entwickelte theoretische Modell des Rollenhandelns von Förderlehrkräften dar. Die Basis der Kapiteldarstellung bilden dabei die übergeordneten Phänomene:

- Anforderungsdimension 1: Unterrichtsstörungen
- Anforderungsdimension 2: Gruppendynamik
- Anforderungsdimension 3: Commitment
- Anforderungsdimension 4: Förder-Fachlichkeit
- Anforderungsdimension 5: Elternhaus und individuelle Problemlagen

Diese Achsenkategorien stellen zentrale Anforderungen dar, die im Rahmen des Förderunterrichts an die Förderlehrkräfte gestellt werden. Die Kapiteldarstellung orientiert sich des Weiteren an der Logik

des Kodierparadigmas, d.h. auf die systematische Darstellung von Phänomenen folgen in den einzelnen Kapiteln jeweils:

- Kontextfaktoren, d.h. ursächliche oder intervenierende Rahmenbedingungen, welche die Entstehung oder den Verlauf von Anforderungssituationen beeinflussen
- Handlungsstrategien der Förderlehrkräfte
- Konsequenzen, die sich aus der Bewältigung oder Nicht-Bewältigung von Situationen ergeben
- Theoretischen Anreicherungen¹⁶

Diese Strukturlogik bei der Fallinterpretation strikt anzuwenden würde allerdings bedeuten, dass die Fallberichte aus Gründen der Systematik in die genannten Elemente unterteilt werden müssten und Einzelfälle so nur 'häppchenweise' Eingang in die Darstellung finden würden. Dies hätte zur Folge, dass Einzelfälle in ihrem Gesamtzusammenhang nicht nachvollziehbar wären bzw. erst in späteren Kapiteln wieder aufgegriffen werden würden – einfach gesagt: der Leser würde unnötig 'auf die Folter gespannt'. Auch wenn die Kodierung und Darstellung von Achsenkategorien über die Ebene des Einzelfalls hinausreichen muss und die eigentliche Forschungsleistung nicht in der deskriptiven Darstellung, sondern in der systematischen Auseinandersetzung mit den Daten liegt, erschien es nicht sinnvoll, bei der Phänomendarstellung und -interpretation auf eine Erwähnung von Kontextfaktoren, Handlungen und Konsequenzen vollständig zu verzichten. Es wurde versucht, einen Mittelweg zu beschreiten, um einen Ausgleich zwischen der Darstellung von Einzelfällen und der Systematik des Auswertungsmodells herstellen zu können und andererseits übermäßige Redundanzen zu vermeiden:

- Wird ein Fall im Abschnitt 'Phänomen' als illustrierendes Beispiel aufgegriffen, so liegt der Fokus der Darstellung auf den Eigenschaften und Dimensionen dieser Kategorie.
- Um den Fall allerdings im Kontext abbilden zu können und Handlungen sowie den weiteren Verlauf nicht außer Acht zu lassen, wird in der Regel schon bei der Darstellung und Interpretation des Phänomens in einem kurzen Zusatz auf diese Aspekte eingegangen.
- Die weiteren Elemente des Falls (Kontext, Handlung, Konsequenzen) finden zudem Eingang in die systematische Darstellung dieser Elemente in den entsprechenden Unterkapiteln. Das bedeutet, dass einzelne Textelemente aus bestimmten Fällen bisweilen nochmals aufgegriffen werden, um Kontextfaktoren, Handlungen oder Konsequenzen verdeutlichen zu können.

Bei der Darstellung der Kategorien wurde versucht, eine Balance zwischen Zitaten aus den Falldarstellungen und den (fall-)rekonstruktiven, interpretativen Einordnungen und Konstrukten des Forschers herzustellen. Gerade bei der Arbeit mit der Grounded Theory-Methodologie erscheinen die

¹⁶ Von dieser Gliederungslogik wurde nur in der Anforderungsdimension 4 ('Förder-Fachlichkeit') abgewichen, im Rahmen derer keine zusätzlichen theoretischen Anreicherungen vorgenommen wurden. Die entsprechenden Themen finden sich im abschließenden Kapitel der Arbeit wieder, in dem Zusammenhänge zwischen der Tätigkeit als Förderlehrkraft und Aspekten der Professionalisierung diskutiert werden.

Grenzen zwischen Deskription und Interpretation, zwischen Gegenstand und Konzeptualisierung, mithin zwischen 'Beschreiben', 'Verstehen' und 'Erklären' fließend. Die verwendeten Textstellen aus den Situationsberichten dienen in diesem Sinne einerseits der 'Sichtbarmachung' der Verankerung der Konstrukte sowie des theoretischen Modells in den zugrundeliegenden Daten. Zum anderen bietet sich m.E., insbesondere bei einem vergleichsweise 'unerforschten' Bereich wie dem des Erlebens und Verhaltens von Förderlehrkräften im spezifischen Setting des Förderunterrichts, eine dichte Beschreibung an, um die von den Förderlehrkräften erlebten Situationen möglichst plastisch werden zu lassen.

Ergänzende Hinweise

- Ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit von 'Förderlehrkräften' die Rede, so mag diese Bezeichnung bei Lesern, die mit dem bayerischen Schulsystem vertraut sind, Verwirrung hervorrufen. In Bayern gibt es die Möglichkeit einer dreijährigen, landesrechtlich geregelten, schulischen Ausbildung zum Förderlehrer bzw. zur Förderlehrerin, auf die ein zweijähriger Vorbereitungsdienst folgt. Förderlehrkräfte sind überwiegend an Grund-, Mittel- oder Förderschulen in Bayern tätig und unterstützen die Klassen- bzw. Fachlehrkräfte (z.T. Halten von eigenständigem Unterricht, Anbieten von Differenzierungsmaßnahmen, Anbieten von Förderunterricht, Anbieten von Arbeitsgemeinschaften). Ist in dieser Arbeit von Förderlehrern, Förderlehrerinnen oder Förderlehrkräften die Rede, so sind damit nicht Vertreter der angesprochenen Profession, sondern ausschließlich Studierende gemeint, die im Rahmen des Projekts Mercator Förderunterricht anbieten.
- Im Rahmen der Darstellung ist zudem häufig von 'koordinierenden Lehrkräften', seltener auch von 'Betreuungslehrkräften', die Rede. Dabei handelt es sich in dieser Arbeit um diejenigen Lehrkräfte an den einzelnen, am Mercator-Projekt beteiligten, Schulen, die vor Ort die Einteilung der Fördergruppen, die Zuweisung von Förderräumen und sonstige organisatorische Aufgaben übernehmen. Jede Schule, an der Förderunterricht im Rahmen des Projekts angeboten wird, muss eine solche Lehrkraft als zentralen Ansprechpartner benennen.
- Bei der Zitation von Fallberichten im Text wird, sofern die Informationen zum Fall vorliegen, nach folgendem Muster vorgegangen: Individueller Code/ Schulart, an welcher der Förderunterricht angeboten wird/ Jahrgangsstufe, aus der die Förderschüler stammen (z.B. (NN1978, GY, Jg. 5). Für die Bezeichnung der Schularten werden dabei folgende Abkürzungen verwendet: GS=Grundschule, HS=Hauptschule/Mittelschule, RS=Realschule, GY=Gymnasium, SFZ=Sonderpädagogisches Förderzentrum. Diese Kurzdarstellung erscheint sinnvoll, um eine

schnelle Einordnung der beschriebenen Situationen anhand der wichtigsten Informationen vornehmen zu können.

- In der vorliegenden Arbeit wurde in der Regel der neutrale Begriff der 'Förderlehrkraft' verwendet. Finden sich geschlechtsspezifische Bezeichnungen zu den studentischen Förderlehrkräften (Förderlehrer, Förderlehrerin), so basiert dies auf den Informationen aus den einzelnen Fallberichten. Sofern bei anderen Akteuren (Schüler, Lehrer, Lehrkräfte usw.) keine Differenzierung im Text erfolgt, sind damit selbstverständlich beide Geschlechter angesprochen.

4 Anforderungsdimension 1: „Unterrichtsstörungen“

Definition: Als Unterrichtsstörungen werden in der vorliegenden Systematik Situationen klassifiziert, in denen der (geplante) Fortgang des Förderunterrichts beeinträchtigt ist oder verhindert wird. Differenziert werden können diese Situationen nach

- dem Ausmaß der Störung (von kurzen Unterbrechungen bis hin zum Abbruch des Unterrichts),
- der von der Förderlehrkraft empfundenen Intensität der Situation,
- der Häufigkeit des Auftretens (singulär bis dauerhaft),
- konkreten Erscheinungsformen (verbale oder nonverbale Störung, provokatives oder aggressives Verhalten).

Die von den Förderlehrkräften beschriebenen Störungen gehen dabei meist von einem oder mehreren Schülern aus, in Einzelfällen sind aber auch andere Beteiligte (Förderlehrkraft, Betreuungslehrer) als mögliche Auslöser von Unterrichtsstörungen zu identifizieren.

4.1 Phänomene aus der Anforderungsdimension Unterrichtsstörungen

Im Sinne der Grounded Theory erscheint eine Quantifizierung von auftretenden Phänomenen nicht sinnvoll - vielmehr ist es das Ziel einer theoretischen Repräsentativität, die Bandbreite möglicher Störungssituationen sowie möglicher Handlungen und Konsequenzen aufzuzeigen. Nichtsdestotrotz wird, um eine entsprechende Einschätzung zu ermöglichen, in der Darstellung jeweils auf Phänomene, Handlungen oder Konsequenzen hingewiesen, die besonders häufig oder besonders selten auftreten.

So bilden Unterrichtsstörungen die größte Gruppe von Anforderungen ab, die an die Förderlehrkräfte im Rahmen des Förderunterrichts gestellt werden. Angesichts der Besonderheiten der Fördersituation – z.B. kleine Gruppen, meist zwei Förderlehrkräfte im Tandem, Freiwilligkeit der Teilnahme etc. – mag dies verwundern. Im Zuge der Vorbereitung der Erhebung wurde davon ausgegangen, dass z.B. interkulturelle Konfliktsituationen oder fachliche Anforderungen (z.B. Vermittlungsprobleme im Bereich Deutsch als Zweitsprache) einen wesentlich größeren Stellenwert einnehmen. In manchen Fällen zeigt sich, dass vielleicht gerade die spezifische Konstellation des Förderunterrichts zur Entstehung von Störungen beiträgt, z.B. aufgrund des Termins (Förderunterricht findet meist nachmittags statt), der geringeren Sanktionsmöglichkeiten der Förderlehrkräfte im Vergleich zu 'regulären' Lehrkräften oder der spezifischen Schülerklientel. Nicht immer ist dabei bekannt, wie sich einzelne Schüler im Klassenverband der Regelklasse verhalten. Allerdings gibt es einige Hinweise darauf, dass Schüler, die in der Regelklasse auffälliges Verhalten zeigen, dies auch im Förderunterricht tun.

Im Folgenden werden die zentralen Kategorien aus dem Anforderungsbereich „Unterrichtsstörungen“ dargestellt und diskutiert.

4.1.1 Verbale Störungen

Störungen stellen im Rahmen des Förderunterrichts die quantitativ größte Gruppe von Anforderungen dar, unterscheiden sich jedoch stark in Hinblick auf das Ausmaß und die von der Förderlehrkraft empfundene Intensität der Störung. Sie treten mehr oder weniger regelmäßig auf, haben mehr oder weniger großen Einfluss auf den Fortgang des Unterrichts und werden von den studentischen Förderlehrkräften als mehr oder weniger belastend eingeschätzt. Verbale Störungen können dabei von einem einzelnen Schüler, aber auch von der gesamten Fördergruppe ausgehen. Zwei kontrastierende Fälle aus dem Bereich **akustischer Störungen** sollen die Bandbreite bzgl. Ausmaß, Intensität und potenzieller Belastung verdeutlichen:

Fallbeispiel 1: *„Der Schüler ist ein sehr aufgeweckter Junge der sein Wissen gerne mitteilt, indem er hereinruft. Zu Beginn hatte ich den Eindruck, dass er auf demselben Niveau wie die anderen steht. Ich habe ein gutes Verhältnis zu diesem Jungen, jedoch musste ich ihn des Öfteren wegen dem Reinrufen ermahnen“* (RJ1986, HS, Jg. 7+9).

An diesem Auszug aus einer Situationsbeschreibung lassen sich die in der Definition genannten Eigenschaften von Störungen sowie deren Anforderungscharakter illustrieren. Die Störung **„Hereinrufen“** als Handlung eines einzelnen Schülers tritt im Rahmen dieser Fördergruppe anscheinend häufig auf (*„musste ihn des Öfteren [...] ermahnen“*). Der Unterricht wird dadurch zwar unterbrochen - z.B. werden die anderen Förderschüler wohl daran gehindert, eine Antwort zu geben – allerdings scheint dies nur situativ der Fall zu sein und das Ausmaß der Störung ist entsprechend eher gering einzuschätzen. Die Beziehung zwischen Förderlehrkraft und -schüler ist nach Einschätzung der Förderlehrerin intakt. Eine erste Interpretation möglicher Ursachen klingt an, wenn die Förderlehrerin davon berichtet, dass sie *„zu Beginn [...] den Eindruck [hatte] dass er auf demselben Niveau wie die anderen steht“* (RJ1986). Hiermit verweist die berichtende Förderlehrerin auf eine mögliche Unterforderung des Schülers. Die Situation betrifft eine Fördergruppe mit sechs Schülern in einer Hauptschule, die Förderschüler stammen aus den Jahrgängen sieben und neun. Die Fördergruppe, die von der berichtenden Förderlehrerin alleine unterrichtet wird, ist entsprechend, z.B. bezüglich des Vorwissens, als heterogen einzuschätzen. Die besuchte Jahrgangsstufe des möglicherweise unterforderten Schülers ist allerdings aus der Beschreibung heraus nicht ersichtlich. Die betroffene Förderlehrerin erlebt die Situationen als wenig brisant: Sie fühlt sich nach eigener Aussage nicht überfordert und bleibt absolut ruhig, auch wenn die entsprechenden Situationen aus ihrer Sicht durchaus als „bedeutsam“ erscheinen. Dies mag mit den vergleichsweise großen Vorkenntnissen der Förderlehrerin zusammenhängen, die das Lehramt für Sonderpädagogik (Lernbehindertenpädagogik) studiert, bereits alle pädagogischen Begleitpraktika absolviert hat und neben der Universität nicht nur praktische Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, sondern auch Unterrichtserfahrung gesammelt hat (Arbeit in Lerntherapiepraxis, Nachhilfe, Leitung

von Jugendgruppen). Die Förderlehrerin prüft im weiteren Verlauf ihren Verdacht der Unterforderung des Schülers, indem sie - entgegen dem ansonsten durch Unterrichtsgespräche und gemeinsame Aufgabenbearbeitungen geprägten Ablauf der Förderstunden - eine schriftliche Einzelarbeit durchführen lässt. Bei dieser zeigt der Schüler das „mit Abstand beste Ergebnis“ (RJ1986).

Im Kontrast dazu steht ein Auszug aus einer von einer anderen Förderlehrkraft beschriebenen Anforderungssituation:

Fallbeispiel 2: *„Ich war in einer Klasse, mit deren Kindern ich von Anfang an gut klar gekommen bin. Ich hatte das Gefühl, dass sie gerne zum Förderunterricht kamen und auch gewillt waren, dazu zu lernen. Zu Beginn des Schuljahres haben wir gemeinsam Regeln und Wünsche von jedem festgelegt, damit die Schüler auch das Gefühl hatten, ein Mitspracherecht zu haben. Diese Regeln haben sie auch fast immer eingehalten. Nach dem Halbjahr hat die Stimmung von einer Stunde zur nächsten umgeschlagen. Sie wollten nichts lernen, waren nur am Kichern und Stören und haben mir regelrecht die Stunden gesprengt. Es hat mich anfangs sehr verärgert und es hat natürlich auch Konsequenzen gegeben. Aber als es nach drei oder vier Unterrichtsstunden nicht besser wurde habe ich mir immer mehr Gedanken darüber gemacht, was eigentlich der Grund dafür sein könnte oder was ich machen könnte, damit es besser werden würde“* (SS1985, SFZ, Jg.3 & 4).

Diese Situation scheint deutlich mehr Anforderungscharakter zu haben als das erste Beispiel. In einer Fördergruppe treten zunehmend Störungssituationen auf, die nicht auf einen einzelnen Schüler zurückzuführen sind und von der betreffenden Förderlehrerin recht drastisch beschrieben werden („haben mir regelrecht die Stunden gesprengt“). Die Intensität ist hoch einzuschätzen, da der Fortgang des Unterrichts nicht oder nur schwer möglich erscheint. Auch handelt es sich nicht um ein singuläres Ereignis, sondern eine Entwicklung über mehrere Sitzungen hinweg. Soweit aus der Beschreibung ableitbar handelt es sich um eine Anforderung, die von der gesamten Gruppe ausgeht und nicht auf einen einzelnen Schüler zurückzuführen ist. Die Arbeit mit der Gruppe, drei Schüler einer Förderschule aus den Jahrgangsstufen drei und vier, hat nach Aussage der Förderlehrerin das erste Halbjahr gut funktioniert. Die zu Beginn des Schuljahrs vereinbarten Regeln wurden „fast immer eingehalten“ – hier klingt an, dass die Förderlehrerin mit kleineren Verstößen durchaus umgehen kann bzw. diese nicht als Angriff auf ihre Rolle versteht. Nach dem Halbjahr stellt sich die Situation auch für die Förderlehrerin anders dar, sie reagiert auf die zunehmenden Störungen „verärgert“ und sanktioniert das Verhalten der Schüler, ohne dies in der Beschreibung genauer zu erläutern. Die Förderlehrerin schätzt die eskalierende Situation als sehr bedeutsam ein und fühlt sich anfangs überfordert. Entsprechend formuliert sie auch die aus Ihrer Sicht zentrale Anforderung in der beschriebenen Situation:

„Die zentrale Anforderung war, mit Unterrichtsstörungen zurechtzukommen und, vor allem, ihnen

gerecht zu werden. Es war für mich eine Herausforderung mit dieser andauernden Störung richtig umzugehen“ (SS1985, SFZ, Jg.3+4).

Sie reagiert auf diese Anforderung, indem sie mit den Schülern ein offenes Gespräch führt, in dem jeder „Wünsche und negative Aspekte“ einbringen kann. Es zeigt sich dabei, dass die Förderschüler den Unterricht zunehmend als langweilig empfinden und sich entsprechend nicht motivieren können. Die Förderlehrerin versucht in der Folge, neue Themen einzubringen und die Förderschüler mehr in die Auswahl und den Unterrichtsablauf einzubeziehen, was die Situation deutlich verbessert.

Auch das bewusste **Ablenken** anderer Schüler ist eine häufig auftretende Form verbaler Unterrichtsstörungen. Der folgende Fallbericht wird zur Veranschaulichung der umfangreichen ‘Vorgeschichte’ inklusive der vorauslaufenden Bedingungen dargestellt:

„Vorauslaufende Bedingungen: Wir haben einen Schüler, der öfter stört und zwei weitere Schüler vom Arbeiten abhält. Er hat ein sehr hohes Selbstbild, schätzt sich im Vergleich zu seinen Mitschülern recht unrealistisch ein und behauptet, dass er die Dinge, die wir mit den Schülern üben, bereits beherrscht. Er testet auch gerne Grenzen aus. Da der Schüler derjenige ist, der auch oft als erster damit anfängt Quatsch zu machen, wird er auch von uns dementsprechend ermahnt und bekommt im Vergleich zu den anderen Kindern nur wenige Punkte beim Tokensystem, was durch sein Fehlverhalten begründet ist. Selbstverständlich weisen wir auch andere Schüler in ihre Grenzen, wenn sie versuchen, diese zu überschreiten. Darauf achten wir bewusst, damit keiner benachteiligt wird. Dies sieht aber der beschriebene Schüler nicht und fühlt sich oft als derjenige, bei dem besonders streng geschaut wird. In einer Förderstunde zuvor weigerte er sich, eine Geschichte zu schreiben[...]. Er versuchte wieder mehrere Schüler vom Schreiben abzulenken, indem er laut war und durch das ganze Klassenzimmer schrie dass ihm nichts einfällt. Er krabbelte unter den Tisch und versuchte dort sein Glück. Wir sahen es zuerst als Chance an, denn die Schüler durften sich überall im Raum aufhalten und dort ihre Geschichte schreiben. Aber er machte wieder nur Quatsch bis eine von uns sich mit ihm in einen separaten Nebenraum setzte und ihm gezielt über die Schulter geschaut hatte. Dieses ging für den weiteren Stundenverlauf gut. [...] Er gab bereits in der ersten Sitzung zu verstehen dass er nur deshalb am Projekt teilnimmt weil sein Vater es so möchte“.

„Schilderung der Situation: Der besagte Schüler arbeitete in einer Förderstunde nicht gut mit bzw. verweigerte sogar teilweise seine Aktivität am Unterricht und reagierte in manchen Situationen trotzig. Da ihm langweilig wurde versuchte er auch andere Schüler mit blöden Kommentaren vom Arbeiten abzulenken. Zwei von ihnen fanden das auch lustig, was sein Verhalten zu unserem Bedauern positiv verstärkte“ (AD1988, GS, Jg.4).

Die Situationsbeschreibung zur Störung des Unterrichts wird hier von einer umfangreichen Vorgeschichte begleitet, die einen tieferen Einblick in die Vorkommnisse im Rahmen des Förderunterrichts ermöglicht. Überschneidungen mit anderen Anforderungen an Förderlehrkräfte

bzw. die Multidimensionalität der Anforderungen werden in diesem Fall deutlich. So wurde hier das Ablenken anderer Schüler im Sinne einer Unterrichtsstörung als zentrale Anforderung kategorisiert, auch wenn z.B. der Aspekt der mangelnden Mitarbeit oder das nicht näher beschriebene trotzig Verhalten gegenüber den Förderlehrerinnen ähnlich bedeutsam erscheinen. Dies wird damit begründet, dass das Ablenken einen Endpunkt in einer Entwicklung darstellt, die sich über mehrere Sitzungen hinweg vollzogen hat. Auch die berichtende Förderlehrerin betrachtet das Verhalten des Schülers in der angesprochenen Sitzung als zentrale Anforderung.

Es handelt sich um eine Fördergruppe mit fünf Schülern einer vierten Jahrgangsstufe an einer Grundschule, die von zwei Förderlehrkräften im Tandem betreut wird. Der Fall zeigt die hohen Anforderungen, die auch von einzelnen Schülern in vergleichsweise kleinen Gruppen über einen längeren Zeitraum hinweg ausgehen können. Die Arbeit im Tandem ermöglicht dabei eine Individualisierung („bis eine von uns sich mit ihm in einen separaten Nebenraum setzte und ihm gezielt über die Schulter geschaut hatte“), die im Rahmen anderer Unterrichtskontexte nicht möglich erscheint. Auffällig ist in der Beschreibung, dass nur ein Teil der Gruppe auf die Störungen eingeht („Zwei von ihnen fanden das auch lustig [...]“). Der weiteren Beschreibung zufolge fühlen sich die Förderlehrkräfte, aber auch die restlichen Mitglieder der Fördergruppe gestört.

Mögliche Ursachen lassen sich aufgrund der Darstellung in der Motivation des Schülers finden. So wird berichtet, dass der Schüler zum einen am Projekt teilnimmt, *“weil sein Vater es so möchte“* (AD1988), er sich also nicht von sich aus für eine Teilnahme entschieden hat¹⁷. Andererseits ist von der (anscheinend überhöhten) Selbsteinschätzung des Schülers die Rede, der den Grund für seine Teilnahme nicht nachvollziehen kann.

Die beiden Förderlehrerinnen führen nach der Sitzung ein Einzelgespräch mit dem Schüler, das allerdings nur eine kurzfristige Besserung in der folgenden Woche mit sich bringt. In einem weiteren Gespräch wird dem Schüler deutlich gemacht, dass sein Verhalten zum Ausschluss aus der Fördergruppe führen kann. Langfristige Folgen sind aus der Situationsbeschreibung nicht erkennbar. Ein weiterer Fall aus der Kategorie „Verbale Störungen“, der sich in einer Fördergruppe an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum abspielt (5 Förderschüler, k.A. Jahrgang), verdeutlicht die Bandbreite an potenziellen Störungsformen und möglichen Folgen für die Lehrkraft:

„Ein Schüler war immer unmotiviert und uninteressiert am Unterricht. Er lenkte die anderen Schüler oft ab und gab deutlich zum Ausdruck, dass er keine Lust auf den Mercatorunterricht hat. Wenn man ihn ermahnte ruhig zu sein und mitzumachen gab er oft patzige Antworten“ (VH1989).

¹⁷ Das wäre bei einem Schüler der vierten Klasse der Grundschule auch eher ungewöhnlich. Die Auswahl der Schüler, die für den Förderunterricht in Frage kommen, übernimmt die jeweilige Schule. Die Eltern der Schüler müssen dem Besuch des Förderunterrichts zustimmen, die Schüler *sollten* möglichst zustimmen. Gegebenenfalls können Förderschüler auch aus dem Förderunterricht ausgeschlossen werden (nach Absprache zwischen Schule, Förderlehrkraft und Projektleitung, wobei hier immer zwischen dem Wohl der Gruppe und dem entsprechenden Einzelfall abgewogen wird) bzw. ihre Anmeldung zurückziehen.

Interessant an diesem Fallbericht erscheint die Aussage der weiblichen Förderlehrkraft, dass sich das Verhalten des Schülers ihr gegenüber möglicherweise auf sein Frauenbild zurückführen lässt. So gibt sie an, dass der männliche Tandempartner einen „besseren Zugang [zum Schüler hat], vermutlich weil er männlich ist. Der Schüler meinte auch einmal, dass er lieber Unterricht bei einem männlichen Lehrer hat“ (VH1989). Ob und inwiefern eine kulturelle Prägung des Schülers, der aus Thailand stammt, möglicherweise dessen Bild von Geschlechterrollen beeinflusst ist aus der Fallbeschreibung nicht ersichtlich und rein spekulativ.

Die Förderlehrerin versucht nach einer Auseinandersetzung in einem Einzelgespräch auf den Schüler zuzugehen. Der Schüler öffnet sich in diesem Gespräch und die Förderlehrerin kann ein Vertrauensverhältnis zu ihm aufbauen. Letztlich verbessert sich die Situation in der Fördergruppe im weiteren Verlauf, da der Schüler weniger stört und sich stärker am Unterricht beteiligt.

Neben der zentralen Anforderung, mit den häufig und dauerhaft auftretenden Störungen seitens des Schülers zurechtzukommen, ergibt sich im Verlauf die Anforderung an die Förderlehrerin, einen kommunikativen Zugang zum Schüler zu finden. Dieser gibt sich erst abweisend gegenüber der Förderlehrkraft, öffnet sich aber in einem Einzelgespräch außerhalb der Fördergruppe. Die verbesserte Kommunikation zwischen Förderlehrkraft und -schüler zeigt sich hier als ein wesentlicher Faktor zur Bewältigung der Anforderung „Umgang mit Unterrichtsstörungen“.

4.1.2 Non-verbale Störungen

Der Umgang mit Unruhe bzw. das Herstellen einer guten Arbeitsatmosphäre erscheinen als zentrale Anforderungen an die studentischen Förderlehrkräfte in Bezug auf Unterrichtsstörungen. Neben den genannten verbalen Formen des Hereinrufens oder Schwätzens betrifft dies auch **motorische Aspekte**, wie folgendes Beispiel zeigt:

„In einer Gruppe meines Förderunterrichts gibt es einen Schüler, der auffälliges Verhalten zeigt, das auf mich und die anderen Förderschüler störend wirkt. [...] Die Störungen reichen von Arbeitsverweigerung, Herumrennen, in einen anderen Raum springen, rausspringen, im Zimmer Ball spielen ohne aufzuhören nach mehrmaliger Ermahnung, sich unter Tischen oder auf dem Fensterbrett verstecken, nicht Zuhören, lautes Reden, Lachen und Schreien in Unterrichtssituationen, Wutanfälle mit körperlichem Angriff auf Mitschüler, Verlassen des Unterrichts aus Scheingründen, Zuspätkommen, Stören des Unterrichts der vorangehenden Gruppe“ (LK1984, HS Jg. 5 & 6).

Diese umfangreiche Auflistung von Störungssituationen wurde von einer Förderlehrerin als „Vorgeschichte“ zur Rahmung einer akuten Konfliktsituation dargestellt, in der sich der betreffende Schüler weigert, seinen Platz einzunehmen. Neben verbalen Störungen und aggressivem Verhalten erscheinen die motorischen Aspekte in diesem Fall zentral. Im obigen Ausschnitt spricht die Förderlehrerin auch den Aspekt der Störungsrichtung an, wenn sie darauf verweist, dass sich auch

die anderen Förderschüler durch das Verhalten des Mitschülers gestört fühlen. Dieser Aspekt wird nicht in allen Situationsbeschreibungen explizit erwähnt, es ist jedoch aufgrund des Gesamteindrucks der Darstellungen davon auszugehen, dass in den meisten Störungsfällen neben den Förderlehrkräften auch die am Unterricht interessierten bzw. für den Unterricht motivierten Förderschüler beeinträchtigt werden.

Der hohe Anforderungscharakter solcher Störungsformen wird schnell deutlich und spiegelt sich auch in der Einschätzung dieser und vergleichbarer Situationen durch die betroffenen Förderlehrkräfte wider, die entsprechende Situationen stets als stark belastend einstufen. So schätzt eine Förderlehrerin eine Situation, in der ein Schüler (Hauptschule, Jahrgang 5) während einer Förderstunde aus dem Fenster (Erdgeschoß) steigt, folgendermaßen ein und formuliert en passant Konsequenzen für die persönliche Entwicklung: *„Ich war mit der Situation maßlos überfordert. Sie hat mir gezeigt, wie viel Erfahrung mir fehlt und hat mich dazu bewogen, mich neben dem fachwissenschaftlichen Studium auch auf die Pädagogik, insbesondere im Bereich der Konfliktbewältigung, zu konzentrieren“* (VB1984, HS, Jg.5).

In einem weiteren Fallbericht erscheinen die motorischen Aspekte von Unterrichtsstörungen als zentrale Anforderung und bringen die berichtende Förderlehrkraft dazu, in einem ersten Schritt ihre Unterrichtsplanung zu überdenken:

„Ich habe einen Schüler in der Gruppe, der sehr unruhig ist und Probleme zu haben scheint, sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Ähnliches berichtet mir die Klassenlehrerin aus ihrem Unterricht. Er ist der „Klassen-Clown“ und lenkt vor allem am Anfang des Unterrichts ständig die anderen beiden Schüler ab. Wenn ich mit den Schülern etwas anderes gemacht habe als Arbeitsblätter zu bearbeiten, etwas wobei sie aufstehen mussten, z.B. „Hörst du in dem Wort einen langen Vokal dann laufe zu der langen Schlange“, war es total chaotisch durch diesen Schüler. Darum nahm ich mir vor, weniger zu spielen und abwechslungsreiche Aufgaben zu machen und mehr Arbeit mit Arbeitsblättern. Wenn dieser Schüler nämlich erst mal angefangen hatte, und dazu brauchte es so einiges, dann konnte er ein Arbeitsblatt, das ihn nicht überforderte, zeitweise sogar zügig durcharbeiten. In keiner anderen Situation habe ich ihn ruhig und konzentriert erlebt“ (KK1986, HS, Jg. 6).

Die Unruhe, die durch den betreffenden Schüler bei der Arbeit mit offenen Unterrichtsformen entsteht, veranlasst die Förderlehrerin, bei der Planung des Förderunterrichts vermehrt auf die Beschäftigung der Schüler mit Arbeitsblättern zu setzen. Sie begründet dies damit, dass sie dem betreffenden Schüler möglichst wenig Gelegenheit bieten möchte, die anderen Schüler abzulenken. Aus der Fallbeschreibung und der späteren Einschätzung wird allerdings ersichtlich, dass sie die Abkehr von offenen Unterrichtsformen durchaus als Rückzug bzw. Niederlage ansieht. Sie gibt an *„theoretisch“* von den Vorteilen eines *„abwechslungsreichen“* Unterrichts gegenüber *„trockenen*

Arbeitsblättern“ (KK1986) zu wissen.

In der nächsten Sitzung lässt sie sich allerdings von einer anderen Schülerin davon überzeugen, offenen Formen „noch eine Chance zu geben“ (KK1986):

„Eigentlich hatte ich eine Lerntheke geplant mit verschiedenen Übungsaufgaben. Ich traute meinem Schüler aber nicht und habe mich deshalb doch entschieden, nach und nach die Aufgabenblätter auszuteilen. Einer Schülerin kam jedoch die Idee dass es schöner sei, bei mehreren Aufgabenblättern Stationenarbeit oder eine Lerntheke zu machen. Ich ging letztendlich darauf ein und verteilte die Blätter auf die verschiedenen Sitzgruppen in dem Raum. Sehr zu meiner Überraschung verteilten sich die Schüler an verschiedenen Sitzgruppen, arbeiteten also allein, waren sehr zügig und konzentriert. Meinem schwierigen Schüler schien es Spaß zu machen schon wieder eine Aufgabe geschafft zu haben und zur nächsten Station gehen zu können. So viel Stoff habe ich sonst nie geschafft“ (KK1986).

Bei der Interpretation der Situation muss beachtet werden, dass es sich bei der durchgeführten Form der Stationenarbeit um eine Unterrichtsform handelt, deren Grad an „Öffnung“ als eher gering einzuschätzen ist. So werden hier im Grunde Arbeitsblätter statt am Platz an verschiedenen Orten im Unterrichtsraum bearbeitet, eine Öffnung beispielsweise in inhaltlicher Perspektive oder bezogen auf die verwendeten Medien findet nicht statt. Nichtsdestotrotz gelingt die Sitzung aus Sicht der Förderlehrerin sowohl bezogen auf das Verhalten der Schüler als auch hinsichtlich des Erreichens der Unterrichtsziele. Mit dem Eingehen auf die Schülerwünsche und dem damit verbundenen Abweichen von der Unterrichtsplanung ist durchaus das Risiko verbunden, die Stellung als Förderlehrerin in der Fördergruppe zu gefährden – insbesondere, da aufgrund der beschriebenen Vorgeschichte ein Scheitern der Sitzung möglich erscheint. Die Förderlehrerin selbst kommentiert ihr Handeln wie folgt: „[wichtig war es]den Mut zu haben auf die Wünsche der Schülerin einzugehen, den geplanten Ablauf zu ändern und ihren Verbesserungsvorschlag nicht als persönlichen Angriff zu sehen“ (KK1986).

Die Anforderung an die Förderlehrkraft ist hoch einzuschätzen. Der betreffende Schüler stört den Ablauf des Förderunterrichts, insbesondere durch die beschriebene motorische Unruhe, in erheblichem Maße. Nicht klar ersichtlich ist aus der Fallbeschreibung, wo genau die Unterschiede zwischen der beschriebenen - gelungenen - Sitzung und den vorangegangenen – gescheiterten - Sitzungen liegen. So wird nicht deutlich beschrieben, worin mögliche Gründe für das veränderte Verhalten des Schülers liegen und ob diese einzig auf das ´methodische Gelingen´ der beschriebenen Sitzung zurückzuführen sind. Der Schüler hat sich anscheinend in vorangegangenen Sitzungen bei, soweit ersichtlich, ähnlichen Formen des Unterrichts, anders verhalten.

4.1.3 Provokationen

In der Unterkategorie „Provokationen“ werden Situationen kategorisiert, in denen sich einzelne Förderschüler bewusst den Anweisungen der Förderlehrkräfte widersetzen. So wird die

Beschäftigung mit unterrichtsfremden Gegenständen von einigen Förderlehrkräften im Sinne einer Anforderung beschrieben:

„Eines Tages habe ich mitbekommen dass der eine Schüler einer anderen Schülerin etwas auf seinem Handy zeigt. Ich hab zu ihm gesagt, dass er das Handy sofort wegstecken soll. Daraufhin meinte er, dass er das gleich tun werde, er sei gleich fertig. Dann habe ich mich vor seinen Tisch gestellt und ihm gesagt, dass er mir sein Handy geben muss. Er hat es sofort zum Schutz in seine Tasche gesteckt und wollte es mir nicht geben“ (CK1986, GY, Jg. 5).

Im beschriebenen Fall kann die Benutzung des Handys durchaus als Angriff auf die Rolle der berichtenden Förderlehrerin gesehen werden. Der Schüler reagiert nicht auf die Aufforderung der Förderlehrerin, sondern übergeht diese vielmehr; mit der Aussage er „*sei gleich fertig*“ wird zudem suggeriert, dass die Beschäftigung mit dem Handy dem Schüler bedeutsamer erscheint als der Fortgang des Unterrichts. Es wird nicht davon berichtet, ob für den Förderunterricht in dieser Gruppe explizit Regeln zur Nutzung von Mobiltelefonen vereinbart wurden. Da an bayerischen Schulen aber die Nutzung von Mobiltelefonen allgemein nur in bestimmten Ausnahmefällen erlaubt ist (vgl. Art. 56 Abs. 5 BayEUG¹⁸) kann man davon ausgehen, dass der Schüler sich seines Regelverstoßes bewusst ist. Die Förderlehrerin besteht im weiteren Verlauf darauf, dass ihr der Schüler das Handy übergibt, was erst nach mehrmaliger Aufforderung der Fall ist.

In weiteren Fällen wird auch davon berichtet, dass einzelne Förderschüler ihre Mitschüler bewusst zu **Störungen anstiften**:

„Vorauslaufende Bedingung: *Ich habe eine Fördergruppe mit 6 Mädchen zusammen mit meiner Tandempartnerin. Die Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass die Mädchen sehr lebendig, oft aufgekratzt und fröhlich sind. Ein Mädchen, S., fiel aus der Reihe, da sie schlecht folgte und sehr oft zur Mitarbeit ermahnt werden musste [...].*

Schilderung der Situation: *S. hatte zum wiederholten Male ihre zwei Mäppchen und eine Mappe vor sich aufgestellt und wurde gebeten, sie bitte herunterzunehmen. Dies geschah erst nach der 4. Ermahnung. Danach begann sie Tesa-Stücke ohne ersichtlichen Grund an die anderen Schülerinnen auszuteilen und kurz darauf klebten alle Mädchen Tesa auf die Tische“ (MK1988, GY, Jg.5).*

Das Verhalten der Schülerin 'S.' scheint in diesem Fall die Grenze dessen, was die Förderlehrerin zu akzeptieren bereit ist, zu überschreiten. Das Verhalten der Gruppe insgesamt erscheint ihr angemessen, auch wenn diese „*oft aufgekratzt und fröhlich*“ sind, was durchaus auf das Auftreten von Unterrichtsstörungen im Rahmen des Förderunterrichts hinweist. Die betreffende Schülerin, schon in der „Vorgeschichte“ als schwierig eingestuft („*fiel aus der Reihe, da sie schlecht folgte*“), stört den Fortgang des Unterrichts und stiftet letztlich auch ihre Mitschülerinnen dazu an, wobei sich

¹⁸ Siehe Verwaltungsportal Bayern: <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-EUGBY2000rahmen>

in diesem Fall die gesamte Gruppe beteiligt. Im weiteren Verlauf spricht die Förderlehrerin die Schülerin direkt an, bittet sie, ihr Verhalten zu erklären und schildert auch ihre eigenen Empfindungen. Das Verhalten der Schülerin ändert sich daraufhin und sie arbeitet gut im Förderunterricht mit. Eine mögliche Ursache liegt dabei in der Gruppenkonstellation, da die Schülerin 'S.' als einzige aus einer anderen Klasse stammt, die fünf restlichen Schülerinnen hingegen aus einer gemeinsamen Klasse. Die Förderlehrerin interpretiert dies dahingehend, dass die Schülerin 'S.' „unsicher in ihrem Verhalten“ (MK1988) ist und über die Störungen eventuell versucht, Kontakt zu den anderen Schülerinnen herzustellen.

Die Situation wird von der Förderlehrerin als durchaus bedeutsam klassifiziert, sie fühlte sich der Anforderung aber von Anfang an gewachsen. Beim Blick auf die Rahmenbedingungen fällt auf, dass die Kommunikation mit den Beteiligten im Projekt Mercator in diesem Fall sehr schlecht ausgeprägt ist. Die Förderlehrerin gibt an, nur mit der Projektleitung einen sehr guten Kontakt zu haben. Als sehr schlecht wird die Kommunikation mit der betreuenden Lehrkraft an der Schule eingestuft, keinerlei Kontakt besteht zu Eltern, weiteren Lehrern oder der Schulleitung. Die im Tandem agierenden studentischen Förderlehrkräfte scheinen in diesem Fall nur marginal in die Schule eingebunden zu sein. Ein Austausch mit der betreuenden Lehrkraft bzw. den Klassenlehrkräften der betroffenen Schülerinnen wäre hier sicher von Vorteil gewesen, um die Konstellation der Fördergruppe schon im Vorfeld besser einschätzen zu können.

In einem Fall ist explizit davon die Rede, dass ein Förderschüler, mit dem die Förderlehrerin über einen längeren Zeitraum Probleme hat (mangelnde Beteiligung, Widersetzen gegen Arbeitsaufträge), auf eine Frage der Lehrerin eine „**patzige Antwort**“ (JS1989, GS, Jg.4) gibt und „**dazwischen redet**“, als die Förderlehrerin andere Schüler aufruft. Provokantes Verhalten dieser Form gegenüber Förderlehrkräften wird nur in dieser Fallbeschreibung explizit berichtet. Bei Betrachtung der Störungsfälle insgesamt, die häufig ein Bündel an verschiedenen Störungssituationen über längere Zeiträume abbilden, kann jedoch festgehalten werden, dass solche provokativen Handlungen gegenüber Förderlehrkräften implizit auch in anderen Fällen eine Rolle spielen.

4.1.4 Aggressives Verhalten

Aggressives Verhalten von Schülern stellt eine massive Anforderungssituation für Förderlehrkräfte dar, entsprechende Situationen werden von den Förderlehrkräften als sehr intensiv und fordernd beschrieben. Aggressionen können sich dabei gegen Objekte, Mitschüler aber auch gegen die Förderlehrkräfte selbst richten. Der Unterrichtsverlauf ist in jedem beschriebenen Fall deutlich gestört bzw. erscheint der Beginn oder der Fortgang des Förderunterrichts bis zur Klärung der Situation unmöglich.

In einem Fall berichten zwei Förderlehrerinnen, die zusammen im Tandem eine Gruppe mit fünf

Schülern eines Sonderpädagogischen Förderzentrums (8. Jahrgangsstufe) unterrichten, unabhängig voneinander von der identischen Situation. Der Unterricht findet an dieser Schule in einem Computerraum statt. Ein Schüler der Gruppe leidet, wie die Förderlehrerinnen vom Klassenlehrer des Schülers erfahren haben, an ADHS, hält aber aufgrund der ablehnenden Haltung seiner Mutter die ärztlich verordnete Medikamentierung nicht ein. Das Verhalten des Schülers wird, auch in Bezug auf vorangegangene Sitzungen, als „launisch“, „aggressiv“ bis „fast unkontrollierbar“ beschrieben. Die Information seitens des Klassenlehrers über die ADHS- Erkrankung erscheint in diesem Fall als gesichert, da offensichtlich eine ärztliche Diagnose vorliegt¹⁹.

Schilderung 1	Schilderung 2
<p>„Aus unersichtlichem Grund sprang er während einer Rechtschreibübung von seinem Platz auf und schrie meine Tandempartnerin an, sie solle von ihm weggehen, er wolle die Aufgabe alleine machen. Als sie ihn fragte, was denn mit ihm auf einmal los wäre, wurde er ausfallend, beschimpfte sie und setzte sich unter seinen Tisch. Ich trat hinzu, um die Situation zu entschärfen, doch der Schüler war nicht zu beruhigen. Auf einmal schlug er sein Mäppchen vom Tisch und danach geradewegs in den Rechner eines Computers auf seinem Tisch. Das war eine sehr schockierende Situation, man hatte Angst dass er um sich schlagen würde und uns treffen könnte. Es gelang uns schließlich, ihn zu beruhigen und nach ca. 20 Minuten Beruhigungszeit machte er auch wieder gut im Unterricht mit“ (KD1990).</p>	<p>„Schon in meiner ersten Stunde gab es Probleme mit ihm. Egal was ich sagte, er tat nur das, was er wollte. In meiner vierten Unterrichtsstunde war er schon zu Beginn sehr frech und beleidigend! Zwar machte er seine Aufgaben, doch als ich ihn verbesserte warf er Stifte auf mich, schlug mit Gewalt in einen PC und stieß mich weg von sich. Als ich ihn ermahnte, dass er die Stifte aufheben und mit den Beleidigungen aufhören soll, kroch er unter seinen Schreibtisch. Erst nach vielen Aufforderungen hörte er dann auf mich und kam wütend unter dem Tisch hervor“ (VR1989).</p>

Das aggressive Verhalten richtet sich in diesem Beispiel gegen die Förderlehrerin und ein Objekt (Computer). Die unterschiedliche Beschreibung sowohl der Vorfälle als auch des zeitlichen Ablaufs in den beiden Schilderungen verweist durchaus auf ein potenzielles Problem der gewählten

¹⁹ Insgesamt wird mit solchen und vergleichbaren Aussagen der studentischen Förderlehrkräfte vorsichtig umgegangen, da es sich nicht zwingend um diagnostizierte Erkrankungen handeln muss, sondern die Aussagen auch auf eigenen Interpretationen seitens der Lehrer in den Regelklassen oder der Förderlehrkräfte basieren können. Gerade eine Erkrankung wie ADHS findet unter Umständen vorschnell als „Label“ für jegliche Verhaltensauffälligkeit von Schülern Verwendung

Erhebungsmethode, in der keine direkten Nachfragen möglich sind. So wird die subjektive Prägung der Fallberichte deutlich, die z.B. auf einer unterschiedlichen Wahrnehmung der Situation oder einer unterschiedlichen Ausprägung des Grades an sozialer Erwünschtheit bei den beiden Förderlehrkräften basieren kann. Da der Vorfall zum Zeitpunkt der Erhebung bereits längere Zeit zurück lag (es ist von der vierten Fördersitzung die Rede, die entsprechend ca. Anfang November stattfand; die Erhebung wurde im Zeitraum von Februar bis April durchgeführt) erscheint es auch denkbar, dass Erinnerungslücken auftreten.

In der ersten Situationsbeschreibung ist von einer körperlich aggressiven Handlung gegen die Tandempartnerin nicht explizit die Rede, hier springt der Schüler auf, beschimpft die Kollegin, setzt sich unter den Tisch und schlägt letztlich mit seinem Mäppchen auf einen PC ein. In der zweiten Fallbeschreibung wird der Vorfall durchaus anders akzentuiert. Hier wirft der Schüler Stifte auf die handelnde Förderlehrerin, schlägt auf einen Computer ein, stößt die Förderlehrerin weg und setzt sich erst anschließend unter den Tisch. Ähnlich unterschiedlich erscheinen die eigenen Handlungen, die von den beiden Förderlehrerinnen in der Situationsbeschreibung formuliert werden und im Fragebogen-Abschnitt 'meine wichtigste Handlung in der Situation' nochmals auf den Punkt gebracht werden:

- Schilderung 1, wichtigste Handlung: *„Die Beruhigung des Schülers, damit der Unterricht fortgesetzt werden kann.“*
- Schilderung 2, wichtigste Handlung: *„Dem Schüler zu zeigen, dass sein Verhalten nicht in Ordnung ist und es ihm auf keinen Fall durchgehen zu lassen, seinen Willen durchzusetzen. Ich habe darauf beharrt, dass er unter dem Tisch hervorkommt und habe nicht nachgegeben.“*

Während in der Schilderung 1 das Beruhigen des Schülers fokussiert wird betont die Förderlehrkraft in der 2. Schilderung das Durchsetzen gegenüber dem Schüler. Die Förderlehrkraft, die die 2. Schilderung formuliert wird vom Schüler direkt angegriffen, was sich anscheinend auf ihre subjektive Wahrnehmung der Situation auswirkt. Von beiden Förderlehrkräften wird die Situation als sehr fordernd eingeschätzt, auch auf die eigene Angst in dieser Situation wird verwiesen – eingedenk des Alters des Schülers (Jahrgangsstufe 8) ist der Vorfall durchaus auch körperlich als bedrohlich für die Förderlehrerinnen einzuschätzen. Die beiden Förderlehrerinnen haben vergleichsweise wenig pädagogische Vorkenntnisse durch studienbegleitende Praktika oder sonstige Praxiserfahrungen. Beide studieren Lehramt für Gymnasien, werden aber im Rahmen des Projekts an einer Förderschule

eingesetzt²⁰. Entsprechend kann spekuliert werden, dass die Förderlehrerinnen auf den Umgang mit Schülern mit Verhaltensproblemen, in diesem Fall mit einer ADHS-Erkrankung, nicht ausreichend vorbereitet sind. Aber auch für Studierende anderer Lehrämter, für Studierende mit mehr Erfahrung, wohl aber auch für erfahrene Lehrkräfte würde die Konfrontation mit solch einer Situation ohne Frage eine große Herausforderung darstellen.

Ein weiterer Fall aus diesem Kontext zeigt auf, dass sich Angriffe auch bewusst und direkt auf die Förderlehrkräfte richten können. Die betreffende Fördergruppe besteht aus acht Schülern (vier weiblich, vier männlich) einer Hauptschule, die von zwei Förderlehrerinnen im Tandem unterrichtet werden. Die Schülerinnen werden als „*freundlich und respektvoll*“ beschrieben, die Schüler sind nach Aussage der berichtenden Förderlehrkraft „*aufsässiger*“ (SH1985). Insbesondere ein Schüler, 'R.', wird schon im Vorlauf zum hier dargestellten Fall als Anführer der Jungengruppe benannt, der bereits häufiger durch sein Verhalten aufgefallen ist und seine Mitschüler zu Unterrichtsstörungen anstachelt.

*„Meine Tandempartnerin machte einen Tafelanschrieb, während ich durch die Reihen ging um zu sehen, ob und wie die Schüler mitschreiben. Plötzlich fing R. an, mit **Kreide nach meiner Kollegin zu werfen** die mit dem Rücken zu ihm stand. Als sie sich umdrehte warf er wieder und traf sie auch am Kopf. Die Lerngruppe war laut am Lachen. Meine Kommilitonin reagierte nicht sondern drehte sich wieder um und schrieb weiter. Ich war total schockiert, was sich R. traute. Ich wartete einige Sekunden ab, ging dann zu R. und sagte ihm sehr ernst, dass er sich auf die Konsequenzen gefasst machen soll falls so ein Verhalten noch mal vorkommt. Im Nachgespräch mit meiner Tandempartnerin erfuhr ich, dass ihr Ignorieren eine bewusste Strategie war, um nicht weitere Unruhe in den Unterrichtsverlauf hineinzubringen. Eine Woche später betraten wir das Klassenzimmer und die Jungen saßen schon verdächtig ruhig auf ihren Plätzen. R. fing an einen Countdown zu zählen und bei 0 **warfen die Jungen mit Beeren nach meiner Kommilitonin**, ich blieb verschont“* (SH1985, HS, Jg. 5 & 6).

Die berichtende Förderlehrkraft zeigt sich bestürzt über den ersten Vorfall, wundert sich aber augenscheinlich auch über die aus ihrer Sicht ungenügende Reaktion ihrer Tandempartnerin. Die berichtende Förderlehrerin reagiert beim zweiten Vorfall in der Woche darauf sofort und versucht, die Eltern des Schülers 'R.' zu erreichen, um ihn abholen zu lassen. Sie erreicht niemanden, doch der Gang zum Telefon bewirkt zumindest eine kurzfristige Besserung des Verhaltens des Schülers. Im weiteren Verlauf erscheint der Schüler nach einigen Wochen nicht mehr zum Förderunterricht. Die

²⁰ Die Projektleitung versucht, sofern dies aufgrund der Zahl an Studierenden und deren jeweiligem Studienschwerpunkt sowie der Verteilung der Fördergruppen an den jeweiligen Schularten möglich ist, Studierende ihrer Schulart entsprechend einzusetzen. In einzelnen Fällen wünschen Förderlehrkräfte aber auch explizit einen Einsatz an einer studienfremden Schulart, um Erfahrungen z.B. mit einer anderen Schülerklientel zu sammeln.

Förderlehrerin erfährt in einem Gespräch mit der Klassenleitung des Schülers, dass dieser sich auch im Regelunterricht auffällig verhält und zum Halbjahr an eine sonderpädagogische Einrichtung für verhaltensauffällige Schüler versetzt wird.

Über mögliche Ursachen kann anhand der Fallbeschreibung nur spekuliert werden. Zum einen liegen diese sicher im Verhalten des Schülers 'R.' begründet. Die Schilderung der Unterrichtssituation – die Tandempartnerin macht einen Tafelanschrieb, die zweite Förderlehrerin geht durch die Reihen – weist aber möglicherweise darauf hin, dass der Förderunterricht nach einem recht starren Schema (Frontalunterricht) abläuft und dies, angesichts dessen, dass der Förderunterricht nachmittags nach dem Regelunterricht stattfindet, die Schüler in ihrem Verhalten bestärkt. Allerdings ist nicht ersichtlich, ob der Förderunterricht immer nach einem ähnlichen Schema abläuft bzw. ob die Situation nur eine Unterrichtssequenz in einer bestimmten Sitzung abbildet. Angedeutet wird in diesem Fall zumindest, dass in diesem Sinne Störungen auch von der Förderlehrkraft ausgehen können, wenn z.B. der Förderunterricht wenig abwechslungsreich gestaltet wird.

In einem weiteren Fallbericht wird von einer **körperlichen Auseinandersetzung zwischen zwei Schülern im Vorfeld einer Fördersitzung** berichtet, in die zwar kein Förderschüler aus der Fördergruppe direkt involviert ist, die aber nichtsdestotrotz Auswirkungen auf den Beginn und den Verlauf der Fördersitzung hat und für den berichtenden Förderlehrer und dessen Tandempartnerin eine hohe Anforderung darstellt. Der Förderunterricht mit einer Gruppe eines Sonderpädagogischen Förderzentrums (6 Förderschüler, Jahrgänge 8-9) findet in einem Computerraum statt. Die Förderlehrkräfte holen „aus organisatorischen Schwierigkeiten [die] Förderschüler immer persönlich bei den Klassenlehrern ab“ (DZ1987). Gründe für diese Organisation der Abholung von Förderschülern werden in der Fallbeschreibung nicht genannt, konnten aber durch Rücksprache mit der Projektleitung eruiert werden. Der Förderunterricht findet an dieser Schule, wie an einigen anderen Sonderpädagogischen Förderzentren, vormittags statt und ist als differenzierende Maßnahme in den regulären Stundenplan integriert, so dass die Aufsichtspflicht gewährleistet sein muss. Da die Schülerklientel insgesamt als schwierig eingeschätzt werden muss und der Förderraum zudem im Schulgebäude relativ abgelegen bzw. schwer erreichbar ist, wurde in Absprache mit allen Beteiligten die Regelung der Abholung der Schüler durch die Förderlehrkräfte getroffen. Die Situation wird wie folgt beschrieben:

„Wie so oft in diesem Schuljahr schon machten sich meine Kollegin und ich auf den Weg, die Mercatorschüler der Klasse 8/9 aus dem dritten Stock in den Computerraum, unseren Förderraum, zu bringen. Als wir oben ankamen bot sich uns ein verwirrendes Szenario. Mehrere Schüler standen in einzelnen Grüppchen im Aufenthaltsraum verstreut und umringten 2 Schüler, die kurz davor waren in eine handfeste Auseinandersetzung zu geraten. Die Klassenleitung hatte sich mit einer einzelnen Schülerin, die im Unterricht durchgedreht war, in einen separaten Übungsraum zurückgezogen. Aus

diesem Grund waren wir der Situation anfangs etwas hilflos ausgesetzt, insbesondere da wir nur wenige Schüler der Klasse kannten. Sobald die zwei Schüler aufeinander losgingen stellte ich mich zwischen sie, zog sie auseinander und hielt sie mit Hilfe ihrer Klassenkameraden auf Distanz. Um die Situation zu entschärfen schickte ich schnell zwei Schüler los, um die Klassenlehrkraft zu holen und den einen Raufbold, sobald er sich ein wenig beruhigt hatte, in Begleitung der restlichen Klasse in das Klassenzimmer. Schwieriger gestaltete sich die Situation mit dem zweiten Schüler. Zwar war keiner der beiden Schüler bei der kurzen Attacke verletzt worden, aber trotzdem war 'N.' noch nicht in der Lage, ernsthaft über das soeben Erlebte zu reflektieren. Aus diesem Grund nahmen sich meine Kollegin und ich die Zeit den Streit - vorerst in einem Einzelgespräch - zu schlichten. Erfreulicherweise kam während dieser Zeit auch die Klassenleitung in Begleitung unserer Mercatorschüler wieder“ (DZ1987).

Die beiden Förderlehrkräfte vereinbarten mit der Klassenleitung, den Förderunterricht „trotz der gespannten Stimmung“ (DZ1987) wie geplant durchzuführen. Zudem bieten sie der Lehrkraft an, einen der an der Auseinandersetzung beteiligten Schüler vorübergehend mit in den Förderunterricht zu integrieren, um die Situation in der Regelklasse zu entspannen. Die anschließende Fördersitzung, in der die Geschehnisse aufgegriffen werden, verläuft aus Sicht des berichtenden Förderlehrers sehr positiv:

„Letztendlich entpuppte sich der Streit vor Beginn der Mercator- Förderstunde als sehr hilfreich, da er ausreichend Sprechanlass bot um die sonst eher redeschuen Schüler zum Sprechen zu animieren. So wurde aus einer Stunde zu den Ableitungsregeln eine Stunde zum Thema Gewaltprävention“ (DZ1987).

Die Anforderung an die beiden Förderlehrkräfte ist in diesem Fall sehr hoch einzuschätzen. Sie geraten unversehens in eine unübersichtliche Situation, in der schnelles Handeln nötig erscheint. Zudem kennen sie nur den Teil der betroffenen Klasse, der den Förderunterricht besucht, persönlich, was die Einschätzung der Situation erschwert. Auch der berichtende Förderlehrer selbst schätzt die Situation als äußerst fordernd ein. Das, soweit aus der Fallbeschreibung ersichtlich, sichere Handeln des Förderlehrers lässt sich hier mit der vergleichsweise großen Vorerfahrung in Verbindung setzen. Der Förderlehrer studiert Lehramt Sonderpädagogik sowie Deutsch als Zweitsprache, hat alle für das Studium nötigen Praktika absolviert und zudem Erfahrungen in der außerschulischen Hausaufgabenbetreuung im Bereich der Sonderpädagogik. So gibt er an, dass sein Handeln durch eigene Erfahrungen in verschiedenen Praktika und Erfahrungen mit dem Thema „Gewaltfreie Kommunikation“ sowie durch Beobachtung des Handelns anderer Personen (z.B. Mitpraktikanten, Praktikumslehrer) beeinflusst wurde.

Das Handeln der Förderlehrkräfte in der beschriebenen Situation hat auch direkt Einfluss auf das Selbst- und Fremdbild, die Rolle als Förderlehrkraft im Setting Schule erscheint gefestigt: „Unser

Verhalten brachte uns auch bei den restlichen Schülern der Klasse 8/9, auch diejenigen die den Unterricht bei uns nicht besuchen, große Sympathiepunkte ein. Seit diesem Zeitpunkt gestaltete sich auch die Zusammenarbeit mit der Klassenlehrkraft einfacher, die uns in den darauffolgenden Stunden viel Fördermaterial zukommen ließ“ (DZ1987). Sowohl Schüler als auch die Klassenlehrkraft bringen so ihre Wertschätzung zum Ausdruck.

4.1.5 Externe Störung

Als Störung „von außen“ kann eine Situation exemplarisch dargestellt werden, in der die Störung nicht von Schülern, sondern von einer Betreuungslehrkraft ausgeht. Die Situation tritt in einer Fördergruppe einer Wirtschaftsschule auf, in der sich vier Förderschüler der Jahrgänge 9 und 11 befinden. Die berichtende Förderlehrerin leitet diese Gruppe alleine an und hat ihre Tätigkeit als Förderlehrkraft kurz vor dem Auftreten der beschriebenen Situation zu Schuljahresbeginn aufgenommen:

„Es war gerade die zweite Woche im Projekt, als während meiner Stunde eine zuständige Lehrperson meinen Förderunterricht betrat. Ich habe zuvor meine Einwilligung darüber gegeben, dass sie anwesend sein dürfe. Ich merkte bereits zu Beginn ihres Kommens, dass die SchülerInnen nervöser wurden, habe mich aber nicht weiter davon beeindrucken lassen. Zusammen haben wir einen Text aus einer Zeitschrift über Internet-Spiele gelesen. Der Text beinhaltete viele Fremdwörter und wir gingen jeden Abschnitt nacheinander genau durch. Da ich zuvor Texte aus dem Unterricht gesehen hatte war das Niveau des Textes keinesfalls zu hoch (SchülerInnen im Alter zwischen 16-18). Als eine meiner Förderschülerinnen, die eh schon sehr schüchtern und zurückhaltend war, den Text las und ich daraufhin fragte, ob sie ein bestimmtes Fremdwort nicht verstand, brüllte, ja brüllte die beisitzende Lehrperson das Mädchen an und meinte nur, dass sie das doch nicht verstanden habe, sie müsse schon nachfragen was das bedeute. Ich war zuerst einmal perplex und wusste nicht, wie ich mit der Situation umgehen sollte. Die Lehrperson griff weiter die SchülerInnen an und meinte, dass den Text doch keiner von ihnen verstehen würde. Danach wandte sie sich an mich und sprach mit sehr lauter Stimme, dass der Text viel zu schwer sei, außerdem solle ich die Fragen der SchülerInnen beantworten, was ich ja tat, einen Text aus dem Unterricht nehmen und nichts Neues und dass meine Vorgehensweise so überhaupt nichts bringen würde. Danach verließ sie den Raum und ich blieb sehr perplex zurück, worauf die SchülerInnen nur meinten, dass das ganz normal bei dieser Lehrperson wäre und sie des Öfteren vor den SchülerInnen ausrastet“ (BS1987, WS, Jg.9&11).

Der beschriebene Fall stellt eine massive Herausforderung für die Förderlehrkraft dar, da, neben der Beschimpfung der Schüler, die Förderlehrkraft direkt in ihrer Rolle bedroht wird. In diesem Sinne schätzt sie die Situation auch als äußerst fordernd und bedeutsam ein. In ihrer Einschätzung der zentralen Anforderung formuliert sie darüber hinaus einen, angesichts der Brisanz der Situation,

bemerkenswerten Anspruch an ihr eigenes professionelles Handeln: „*Absolut ruhig zu bleiben, diplomatisch sein, sich unter Kontrolle haben und eine geeignete Lösung im Sinne der SchülerInnen zu finden, die von solchen Differenzen nichts mitbekommen dürfen*“ (BS1987).

Im Nachgang entschließt sich die Förderlehrkraft, die Schulleitung zu kontaktieren. Diese initiiert ein Gespräch mit den Beteiligten, woraufhin sich die Betreuungslehrkraft bei der Förderlehrkraft für ihr Verhalten entschuldigt. In den darauf folgenden Wochen entwickelt sich nach Aussage der Förderlehrkraft eine konstruktive Zusammenarbeit, z.B. über den Austausch von Arbeitsblättern und sonstigen Materialien, und die koordinierende Lehrkraft taucht nicht mehr in den Fördersitzungen auf.

Eine weitere Störung des Förderunterrichts 'von außen', hier durch die Klassenlehrerin der Förderschüler, berichtet eine Förderlehrkraft im Rahmen eines „Validierungs-Workshops“. Der Schilderung dieser Förderlehrkraft zufolge betritt die Lehrerin häufig während der Fördersitzungen den Klassenraum, in dem der Förderunterricht stattfindet. Die beschriebene Situation spielt sich in einer Fördergruppe an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum ab, wo der Förderunterricht als differenzierendes Angebot in den vormittäglichen Regelunterricht der Schule integriert ist. Die Klassenlehrerin nutzt den Klassenraum, in dem sich während der Fördersitzungen ansonsten nur die Förderlehrkraft mit der Fördergruppe befindet, immer wieder als Aufenthaltsraum und lenkt die Schüler damit teilweise ab. Zudem spricht sie während des Förderunterrichts einzelne Schüler zu Themen wie z.B. Hausaufgaben an, die nichts mit dem Förderunterricht zu tun haben. Die Förderlehrkraft fühlt sich durch dieses Verhalten gestört und gibt an, dass die Schüler von der Anwesenheit der Klassenlehrerin stark abgelenkt sind. Sie traut sich allerdings, gerade da sie sich als „Gast“ im Klassenraum fühlt, nicht, die Lehrerin darauf anzusprechen.

4.2 Kontextfaktoren zur Anforderungsdimension Unterrichtsstörungen

Die Anforderungssituationen sind eingebettet in einen jeweils spezifischen Kontext – z.B. Eigenschaften der Schüler, der Gruppenkonstellation, der Förderlehrkräfte oder auch der Rahmenbedingungen. Dieser spezifische Kontext kann die beschriebenen Fälle an unterschiedlichen Punkten beeinflussen, für die hier gewählte Darstellung werden mögliche ursächliche und intervenierende Bedingungen zusammen behandelt (vgl. Kap. 3.2.2):

- **Entstehung der Situation** (z.B. Eigenschaften eines Schülers, die zur Entstehung von Unterrichtsstörungen beitragen),
- **Handlungsoptionen der Förderlehrkräfte** (z.B. Vorkenntnisse eines Förderlehrers zu einer bestimmten Anforderungssituation, die ihm Handlungsmöglichkeiten eröffnen),
- **Weiterer Verlauf bzw. Lösung der Situation** (z.B. Lösung einer Anforderung durch einen

Hinweis aus dem Begleitseminar).

In den Fallberichten zu identifizierende Kontextfaktoren müssen dabei nicht zwingend im jeweiligen Fall wirksam werden oder die Situation direkt beeinflussen, sondern bieten vielmehr einen Einblick, inwiefern Begleitumstände die Anforderungen an Förderlehrkräfte potenziell beeinflussen können. So ist bei einigen der hier dargestellten Kontextfaktoren aus der jeweiligen Situation heraus kein – oder kein direkt ablesbarer – Einfluss auf den Verlauf des Falls evident. Nichtsdestotrotz können vergleichbare Umstände in hier nicht erfassten Situationen wirksam werden und sowohl die Anforderungen, als auch mögliche Handlungsoptionen und Lösungswege beeinflussen.

4.2.1 Kontextfaktor Förderschüler und Fördergruppe

Insbesondere in der Kategorie „Unterrichtsstörungen“ sind es überwiegend Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen von einzelnen Schülern oder der gesamten Gruppe, die als ursächliche oder intervenierende Bedingungen auf die Situationen wirken. Anforderungen an die studentischen Förderlehrkräfte haben hier entweder ihren Ausgang oder die Handlungsoptionen der Förderlehrkräfte und mögliche Lösungswege werden durch die Kontexte Förderschüler und Fördergruppe beeinflusst.

So wird in vielen Situationen das **Verhalten einzelner Förderschüler insgesamt als schwierig** bezeichnet und führt zu entsprechenden Anforderungen an die Förderlehrkräfte. In den meisten Fällen der Kategorie „Störungen“ werden der jeweiligen zentralen Anforderungssituation vorauslaufende Bedingungen genannt, denen zufolge einzelne Schüler über einen längeren Zeitraum mit störenden, provozierenden oder aggressiven Verhaltensweisen oder durch mangelnde Motivation auffallen. Folgende Beispiele verdeutlichen exemplarisch, welchen Einfluss das Verhalten einzelner Schüler – hier im Sinne einer kontextuellen Einflussgröße - auf den weiteren Verlauf des Förderunterrichts nehmen kann:

- *„Insbesondere gab es einen Schüler, an den ich nicht herankommen konnte und der sich immer nur für kurze Zeit auf die von mir gestellten Aufgaben konzentrieren konnte. Der Schüler zeigte auch bei den regulären Lehrern ein auffälliges Verhalten“* (VB1984, HS, Jg.5). Die Gesamteinschätzung des Schülers, die sich auf das Verhalten des Schülers im gesamten Schuljahr bezieht, resultiert im Sinne einer ursächlichen Bedingung in der zentralen Anforderungssituation. In dieser verlässt der Schüler den Förderraum durch ein Fenster, nachdem die Förderlehrkraft beschließt, sein störendes Verhalten zu ignorieren und sich dem Rest der Gruppe zuwendet.
- *„Insbesondere das Verhalten von einem Schüler, 'R.', ist sehr auffällig und nicht mehr als Exploration einzuschätzen. Er kann als 'Rudelführer' der Jungengruppe bezeichnet werden.*

Der Schüler war mir gegenüber häufig bockig und folgte nicht den Anweisungen. [...] Im Gespräch mit seiner Klassenlehrerin erfuhr ich, dass er sich auch im Regelunterricht auffällig verhält“ (SH1985, HS, Jg. 5/6). In diesem Fall stellt ebenfalls das Verhalten eines Schülers eine ursächliche Bedingung für die weitere Entwicklung der Situation in der Fördergruppe dar; allerdings beeinflusst der Schüler ‘R.’ hier explizit die anderen männlichen Förderschüler und stachelt sie zu Unterrichtsstörungen an.

- *„Bei der Hospitation in der Klasse, aus der auch die Schüler meines Förderunterrichts kommen sollten, ist mir ein Schüler ständig negativ aufgefallen. Er störte die Klasse und zog ständig alle Aufmerksamkeit auf sich. [...] In der ersten Doppelstunde habe ich gemerkt, dass der Schüler von der Leistung her mit am besten war, aber durch sein Verhalten die anderen oft ablenkte oder störte. Wenn man mit dem Schüler einzeln arbeitet, ist er super nett und freundlich“* (SS1988, HS, Jg.8). In dieser Fallbeschreibung erscheinen die Eigenschaften und Verhaltensweisen des Schülers als bedeutsamer Kontext, da sie sowohl die Entstehung der Anforderung (ständige Störungen im weiteren Verlauf des Schuljahres) als auch die Lösung der Anforderung (Verbesserung des Schülerverhaltens nach intensivem Einzelgespräch) beeinflussen.
- *„Ich habe in meiner Mercatorgruppe einen Schüler, der einfach keine Lust hat. Wenn ich ihn zum Beispiel aufrufe und ihn bitte vorzulesen, sagt er Dinge wie ‘Nein! Ich will nicht! Sie können mich nicht zwingen!’ [...] Wenn die Schüler etwas schreiben sollen fängt er ewig nicht an. Wenn er dann schreibt sagt er die ganze Zeit ‘Ich mache jetzt extra viele Fehler!’“* (JS1989, GS, Jg.4). Diese Einstellung des Schülers, die er über das gesamte Schuljahr hinweg zeigt, führt im weiteren Verlauf zu einer Auseinandersetzung mit der Förderlehrkraft, die von ihr in diesem Fall als zentrale Anforderung beschrieben wurde.
- *„Einer Schülerin unserer Fördergruppe fällt es sehr schwer, in der Gruppe zu arbeiten. Sie trägt ein Hörgerät und schämt sich deswegen vor den anderen, was sich in abweisendem und trotzigem Verhalten ihnen gegenüber äußert“* (RB1986). Die Probleme führen zur zentralen Anforderungssituation, in der die betreffende Schülerin eine andere Schülerin körperlich angreift. Die Rolle der Mitschüler wird in der Fallbeschreibung nicht weiter ausgeführt, so dass die Situation in der Gruppe nicht eindeutig nachvollzogen werden kann. Deutlich wird allerdings, dass Probleme in der Gruppendynamik, welche ein eigenes Bündel an Anforderungen darstellen (vgl. Kap. 5), hier als Kontextfaktoren wirksam werden können.

In einigen Situationsbeschreibungen wird davon berichtet, dass Förderschüler mit **ADHS** in der Fördergruppe sind. Als Kontext wirkt ADHS im Sinne einer Schülereigenschaft ursächlich auf die

Entstehung von Anforderungssituationen, kann aber auch Einfluss auf den weiteren Verlauf der Situation nehmen, wenn z.B. die Handlungsoptionen der Förderlehrkräfte eingeschränkt sind. So berichtet eine Förderlehrerin von einem *„Schüler, der laut seines Lehrers an ADHS leidet. Zudem ist zu sagen, dass sich die Mutter des Schülers aber weigert, ihm die ärztlich verschriebenen Tabletten zu geben. Seine Stimmung ist also sehr schwankend und fast unkontrollierbar“* (KD1990, SFZ, Jg. 8). In diesem Fall scheint die Krankheit ADHS ärztlich diagnostiziert zu sein und sich die Diagnose nicht auf bloße Zuschreibungen der Lehrer bzw. Förderlehrkräfte zu stützen.

Auch als **unsicher** oder **überfordert** beschriebene oder **nach Aufmerksamkeit strebende** Förderschüler können einigen Fallberichten als Kontextfaktor zugeordnet werden. So berichtet eine Förderlehrerin von einer Schülerin, die in einer Sitzung stört (*„Als die Gruppe in Einzelarbeit Erlebnisgeschichten verfassen sollte war sie diejenige, die mit Abstand am meisten mit ihren Sitznachbarn reden und herumalbern wollte“*; CK1987, GY, Jg.5). Nachdem sie die Schülerin von der Gruppe getrennt und sich mit ihr an einen separaten Tisch gesetzt hat fällt ihr auf, dass die Förderschülerin mit dem Arbeitsauftrag kaum vorangekommen ist. Die Interpretation der Förderlehrerin bietet eine durchaus mögliche Ursache für das störende Verhalten der Schülerin: *„Ihr lautes, störendes Verhalten war wohl eher ein Hilferuf als ein Versuch, den Unterricht zu stören. Sie konnte den Arbeitsauftrag nicht alleine bewältigen, hatte sich aber zu sehr gescheut nachzufragen“* (CK1987). Überforderung von Schülern kann, wie eine Förderlehrerin in einem Fall anmerkt, auch mit dem individuellen Tagesprogramm von Förderschülern in Zusammenhang stehen. So wird das Verhalten eines Schülers, der durch mangelnde Motivation und Provokationen im Unterricht auffällt, von einer Förderlehrerin wie folgt begründet: *„Der Schüler hat anschließend noch Nachhilfe, insofern ist es wohl alles einfach ein bisschen zu viel für ihn. Was verständlich ist“* (JS1989, GS, Jg.4). Insbesondere da der Fall an einer Grundschule spielt erscheint diese Einschätzung durchaus nachvollziehbar – der Schüler hat nach dem Unterricht in der Regelklasse mit einer Doppelstunde Förderunterricht und anschließender Nachhilfe offensichtlich ein straffes Programm. Andererseits kann es sich auch um eine Aussage der Förderlehrkraft handeln, mit der sie sich die Situation in der Fördergruppe gewissermaßen ‘schönredet’ oder von möglichen eigenen Fehlern abzulenken versucht.

In einem weiteren Fallbericht kann die **Stellung einer Förderschülerin in ihrer Familie** als Kontextfaktor betrachtet werden. Eine Förderschülerin wird wegen störendem Verhalten in der Fördersitzung ermahnt und liefert der Förderlehrerin eine eigene Erklärung für ihr Verhalten: *„Die Schülerin hat zu Hause das Gefühl, nicht für voll genommen zu werden und sich dort gegen ihre Brüder nicht durchsetzen zu können bzw. zu dürfen“* (DD1987, GY, Jg.5). Die Schülerin selbst begründet also mit ihrer familiären Situation, warum sie im Förderunterricht das Bedürfnis hat, sich auszutoben. Die Aussage der Schülerin bildet zumindest eine mögliche ursächliche Bedingung für ihr

Verhalten ab, auch wenn der Wahrheitsgehalt der Aussage nicht überprüft werden kann und im Rahmen der Situationsbeschreibung offen bleibt, inwiefern die Förderlehrerin auf diese Begründung eingeht und diese somit das weitere Vorgehen der Förderlehrerin beeinflusst.

In einer Situationsbeschreibung erscheint schließlich die **Einstellung eines Schülers gegenüber weiblichen Lehrkräften**, eventuell als kulturell geprägte Verhaltensweise²¹, als Einflussfaktor auf den Verlauf der Situation. Der Schüler stört regelmäßig den Unterricht, der von einer weiblichen Förderlehrerin und einem männlichen Tandempartner durchgeführt wird. Die Förderlehrerin berichtet davon, dass insbesondere sie selbst große Probleme im Umgang mit dem Schüler hat: *„Mein Tandempartner hatte einen besseren Zugang zu ihm, vermutlich weil er männlich ist. Der Schüler meinte auch einmal, dass er lieber Unterricht bei einem männlichen Lehrer hat“* (VH1989, SFZ, k.A. Jahrgang).

Neben Eigenschaften und Verhaltensweisen einzelner Schüler können in einigen Fallberichten auch Eigenschaften und Verhaltensweisen eines Teils oder der gesamten Fördergruppe als ursächliche oder intervenierende Kontextfaktoren interpretiert werden.

Zum einen betrifft das **Fördergruppen, die insgesamt als schwierig beschrieben** werden. Die Probleme mit den entsprechenden Teil- oder den gesamten Fördergruppen sind jeweils als ursächliche Faktoren für weitere, eskalierende Anforderungssituationen zu sehen:

- *„Ich habe immer wieder disziplinarische Probleme in der Gruppe. Die Kinder schaukeln sich oft gegenseitig hoch“* (FF1987, HS, k.A. Jahrgang).
- *„In meiner Mercatorklasse gibt es einen Schüler, der sich sehr leicht provozieren lässt, wenn es um die Beleidigung seiner Familie, vor allem seiner Mutter geht. Ein anderer, etwas jüngerer Junge weiß das und nutzt dies häufig zur Belustigung seiner selbst aus. [...] Eines Tages ging es in der Klasse mal wieder darum, die Schüler zu beruhigen, weil sie sich gerne gegenseitig `aufstacheln` [...]“* (KS1989, SFZ, Jg. 5 & 6). Diese Gruppenkonstellation führt letztlich zu einer körperlichen Auseinandersetzung der beiden Kontrahenten. Die Rolle der restlichen Gruppenmitglieder erschließt sich aus der Situationsbeschreibung nicht eindeutig – es wird allerdings deutlich, dass diese sich zumindest verbal an der Auseinandersetzung beteiligen. Ob bei den genannten Provokationen kulturelle Aspekte (Beleidigung der Familie bzw. der Mutter; hier besteht möglicherweise ein Zusammenhang mit dem Aspekt der „Ehrverletzung“ insbesondere in islamisch geprägten Milieus) eine Rolle spielen, darüber kann nur spekuliert werden.
- *„Das Mercatorprojekt läuft seit mehreren Wochen und die acht Schüler haben sich an den*

²¹ Der Schüler stammt aus Thailand (VH1989), wobei hier ein möglicher Zusammenhang mit einem abwertenden Frauenbild rein spekulativ erscheint.

Förderunterricht gewöhnt. Während sie in den ersten Wochen wirklich brav und ruhig waren merkt man, dass sie sich mittlerweile mehr trauen. Sie albern herum, sind lauter und hören nicht sofort, wenn man sie um etwas bittet“ (EW1986, RS, Jg.5). In dieser Vorgeschichte einer späteren Auseinandersetzung mit einem Schüler wird eine schleichende Entwicklung in der Gruppe hin zu mehr Unterrichtsstörungen deutlich. Zudem ist davon auszugehen, dass die Konstellation in der Gruppe auch als intervenierende Variable bei Auseinandersetzungen mit einzelnen Schülern wirksam wird, d.h. dass sich die Handlungsoptionen und möglichen Lösungswege der Förderlehrkräfte, z.B. bei konkreten Disziplinproblemen mit einzelnen Schülern, bei Gruppen, die insgesamt als problematisch geschildert werden, anders darstellen als bei unproblematischen Gruppen.

In anderen Fällen können **Motivationsprobleme** von (Teil-) Gruppen als Ursache für spätere Unterrichtsstörungen identifiziert werden. Eine Zuteilung als ursächliche Bedingungen bedeutet nicht, dass der Kontext „unmotivierte Fördergruppe“ als alleinige Ursache gewissermaßen automatisch zu Unterrichtsstörungen führen muss. Vielmehr stellen Kontextfaktoren wie die Motivationslage der Schüler einen möglichen Baustein dar, der neben anderen Faktoren wie dem Lehrerhandeln oder organisatorischen Rahmenbedingungen zu Anforderungen aus dem Bereich Unterrichtsstörung führen kann.

So berichtet eine Förderlehrerin von Anforderungen aus dem Bereich „Störungen“, die sich auch aus Sicht der berichtenden Förderlehrkraft unter anderem auf den Kontextfaktor „Motivation der Förderschüler“ zurückführen lassen: *„In unserer Fördergruppe haben wir einige Probleme, die hauptsächlich mit der Motivation und dem Interesse der Schüler zusammenhängen. Die meisten der Schüler können nicht nachvollziehen, warum ausgerechnet sie dafür auserwählt wurden, an diesem Projekt teilzunehmen, da sie ihre Deutschkenntnisse als relativ gut einstufen. [...] Durch dieses Motivationsproblem kam es öfter zu Auseinandersetzungen mit einzelnen Schülern [...]“ (MF1986, RS, Jg.8).* Die Motivationsprobleme der Fördergruppe wiederum lassen sich zumindest auf einen weiteren Kontextfaktor, den der Rahmenbedingungen zurückführen. So erscheint die von der Schule durchgeführte Auswahl der Schüler, die am Mercator-Projekt teilnehmen sollen, intransparent und die Unterstützung durch die Beteiligten an der Schule (Schulleitung, koordinierende Lehrkraft, weitere Lehrkräfte) wird von der Förderlehrkraft als mangelhaft beschrieben.

Die Fördergruppe kann als Kontextfaktor aber auch dahingehend wirksam werden, dass die **Fördergruppe bei störendem Verhalten eines Förderschülers interveniert** und sich so die Anforderung an die Förderlehrkraft, aber auch die Handlungsoptionen verändern können. So wird in einer Falldarstellung ein Schüler beschrieben, der über einen längeren Zeitraum *„auffälliges Verhalten zeigt, dass auf mich und die anderen Förderschüler störend wirkt“ (LK1984, HS, Jg. 5 & 6).* In einer spezifischen Situation, in welcher der betreffende Schüler einen Konflikt mit einer

Mitschülerin austrägt, kommt es erstmals zu einer Reaktion der Teilnehmer der Fördergruppe: „*In dieser Situation wurde er beschuldigt von ihr [der Mitschülerin], aber auch von den anderen, so frech zu sein*“ (LK1984). Der auffällige Schüler scheint von der ungewohnten Reaktion seiner Mitschüler, die sich ansonsten teils von ihm anstiften lassen bzw. sein Verhalten in den Fördersitzungen zumindest nicht verurteilen, beeindruckt und zieht sich an seinen Platz zurück. Der Förderlehrkraft bietet diese Intervention der Mitschüler die Möglichkeit, eine störungsfreie Fördersitzung durchzuführen.

4.2.2 Kontextfaktor Förderlehrkraft

In der Kategorie „Unterrichtsstörungen“ lassen sich auch Kontextfaktoren aufzeigen, die sich auf Kenntnisse, Eigenschaften und/oder Verhaltensweisen der Förderlehrkraft zurückführen lassen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass der **Grad an Vorerfahrung** der jeweiligen Förderlehrkraft einen wichtigen Kontextfaktor für die spezifischen Anforderungssituationen darstellt. Unterschieden werden dabei eine allgemeine pädagogische Vorerfahrung, die mittels Fragebogen I erhoben wurde, sowie spezifische Kenntnisse (bzw. vice versa mangelnde Kenntnisse bzw. Bedarfe der Förderlehrkräfte), die sich explizit aus den Fallberichten herausarbeiten lassen.

Mit den in dieser Studie vorliegenden Daten erscheint eine Überprüfung möglicher Zusammenhänge aus (pädagogischer) Vorerfahrung sowie Anforderungssituationen und deren Bewältigung allerdings nur sehr eingeschränkt möglich. Die Nennungen der Befragten bezüglich ihrer Vorkenntnisse beziehen sich auf sehr unterschiedliche Bereiche (z.B. Nachhilfe, Tätigkeit als Tutor, Tätigkeit als Jugendleiter etc.), bei denen zudem im Einzelfall nicht nachvollzogen werden kann, ob im Rahmen der Tätigkeiten Kompetenzen aufgebaut werden konnten, die zur Bewältigung der Anforderungen anwendbar erscheinen. Nichtsdestotrotz ergeben sich aus den Situationsbeschreibungen auch einige Hinweise darauf, dass der Verlauf mancher Fälle, sprich das Erkennen und Interpretieren der Anforderungssituation sowie das Suchen, Einordnen und Durchführen von Handlungen, möglicherweise mit der Vorerfahrung in Verbindung gebracht werden kann.

- So berichtet eine Förderlehrkraft mit geringer pädagogischer Vorerfahrung von Problemen damit, den „*Förderbedarf [der Schüler] zu entdecken, da die Schüler wirklich ziemlich gut waren*“ (MF1986, RS, Jg.8)²², was möglicherweise zur Entwicklung der Anforderungssituationen (Motivationsprobleme der Schüler, Störungsfälle) beiträgt bzw. als intervenierender Faktor (der die Handlungsoptionen der Lehrkraft begrenzt) in Betracht kommt. Dieser Zusammenhang ist allerdings rein spekulativ – ein konkreter Förderbedarf ist

²² Ergebnisse aus Fragebogen I: Die betreffende Studentin verfügt über keine Betreuungserfahrung, hat nur wenige Stunden Unterrichtserfahrung in Praktika sammeln können und studiert nicht das Erweiterungsfach „Deutsch als Zweitsprache“.

auch bei Schülern, die den Förderunterricht besuchen, nicht zwingend vorauszusetzen, z.B. da die Schüler an manchen Schulen pauschal nach dem Vorhandensein eines Migrationshintergrunds eingeteilt werden ohne auf die konkreten Defizite oder Kompetenzen zu achten. Zudem bürgt auch eine hohe pädagogische Vorerfahrung nicht für die fachliche Kompetenz, Förderbedarf diagnostizieren zu können, da die im Rahmen dieser Studie erhobenen Aspekte der Vorerfahrung sich allgemein auf Betreuungs- und Unterrichtserfahrung, nicht aber auf 'Förder-Erfahrung' beziehen.

- In einem weiteren Fall geht eine berichtende Förderlehrkraft explizit auf eigene Bedarfe – und entsprechend eine selbst als gering eingeschätzte Vorerfahrung - ein, nachdem sie sich in einer Störungssituation überfordert gefühlt hat: *„Sie [Die Situation] hat mir gezeigt, wie viel Erfahrung mir fehlt und hat mich dazu bewogen, mich neben dem fachwissenschaftlichen Studium auch auf die Pädagogik, insbesondere im Bereich der Konfliktbewältigung, zu konzentrieren“* (VB1984, HS, Jg.5).
- Ebenso gibt es vereinzelt Fallberichte, in denen eine hohe pädagogische Vorerfahrung der berichtenden Förderlehrkräfte mit einem professionellen Umgang mit den Anforderungen in Verbindung gebracht werden kann. So reagiert z.B. ein Förderlehrer sehr besonnen auf eine körperliche Auseinandersetzung zweier Schüler an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum und klärt die Situation konsequent (DZ1987, SFZ, Jg. 7-9). Er gibt an, bereits Erfahrungen in einer sonderpädagogischen Hausaufgabenbetreuung sowie in Nachhilfeeinrichtungen gesammelt zu haben und ein Jugendorchester zu leiten. Zudem hat er bereits alle für den Abschluss des Studiums des Lehramts Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt Lernen) notwendigen Praktika absolviert.
- Explizit kann im Bereich „Unterrichtsstörungen“ auf eine Situation verwiesen werden, in der spezifisches Vorwissen einer Förderlehrkraft neue Handlungsoptionen eröffnet und zur Bewältigung der Anforderung beiträgt. In diesem Fall berichtet die Förderlehrkraft von Störungssituationen, die von einem Schüler mit ADHS-Diagnose ausgehen. Sie besucht eine Vorlesung in Psychologie, in welcher unter anderem der Umgang mit hyperaktiven Schülern behandelt wird und erwirbt dort spezifische Kenntnisse, z.B. zur Anpassung der Sitzordnung (KS1983). Sie setzt diese Hinweise im Förderunterricht um, was zu einer Verbesserung der Situation in der Fördergruppe führt.

Vorerfahrung oder spezifisches Wissen kann dabei innerhalb der Anforderungsdimension „Unterrichtsstörungen“ nicht mit einer Kompetenz zur Bewältigung jeglicher Anforderungssituation in Verbindung gebracht werden. So berichtet eine Förderlehrkraft mit eher gering einzustufender Vorerfahrung von einer Situation, in der ein ADHS-erkrankter Schüler aggressiv auftritt und die

Förderlehrkraft körperlich attackiert (VR1989, SFZ, Jg.8). In solch einer Anforderungssituation kann Erfahrung im Umgang mit der Anforderung, spezifisches Vorwissen oder eine darauf basierende Handlungskompetenz von studentischen Förderlehrkräften nicht erwartet werden.

In diesem Zusammenhang erscheint auch bedeutsam, inwiefern sich die **Förderlehrkräfte durch ihr Studium auf die Anforderungen aus dem Bereich „Unterrichtsstörungen“ vorbereitet fühlen**. Dies ist gerade in dieser Kategorie bei wenigen Förderlehrkräften der Fall:

- Von den 27 dieser Kategorie zugeordneten Situationen wird nur in zwei Situationen die Einschätzung genannt, dass sich die jeweilige Förderlehrkraft 'vom Studium sehr gut auf die Situation vorbereitet' fühlt. Aus der Fallbeschreibung heraus nachvollziehbar ist diese Einschätzung zumindest in einem der beiden Fälle, bei dem eine Förderlehrkraft im Rahmen einer Vorlesung spezifische Kenntnisse erworben hat, die ihr bezüglich der Bewältigung der Anforderung neue Handlungsoptionen eröffnen (KS1983).
- Dahingegen fühlen sich die Förderlehrkräfte in 17 der insgesamt 27 Situationen 'schlecht' oder 'sehr schlecht' auf die Situation vorbereitet.
- Von den 17 sich 'schlecht' oder 'sehr schlecht' vorbereitetühlenden Studenten hätten sich zwölf 'unbedingt' eine bessere Vorbereitung im Rahmen des Studiums gewünscht.

Diese Einschätzung betrifft alle Unterkategorien des Anforderungsbereichs „Unterrichtsstörungen“ und lässt sich entsprechend weder auf die Einschätzung besonders fordernder Situationen, z.B. bei körperlichen Auseinandersetzungen zwischen Schülern, noch auf Situationen, die bestimmte Schularten, Jahrgangsstufen oder ähnliche Faktoren fokussieren, reduzieren. Zu diskutieren bleibt, inwiefern in der ersten Phase der Lehrerbildung auf Anforderungen aus der Kategorie „Unterrichtsstörungen“ vorbereitet werden kann. Die teils sehr spezifischen Anforderungen lassen eine konkrete Vorbereitung im Rahmen des Studiums teils schwer durchführbar erscheinen. Zudem stehen die berichtenden Förderlehrkräfte teilweise am Anfang ihres Studiums. Es muss aber auch auf die Notwendigkeit einer über die Lehrerausbildung hinausreichenden professionellen Entwicklung hingewiesen werden, die sich nicht durch ein im Studium erlerntes „Rezeptwissen“ zum Umgang mit bestimmten Situationen ersetzen lässt. Insofern sind die Aussagen zur Vorbereitung auf bestimmte Anforderungssituationen durch das Studium vorsichtig zu interpretieren.

Als weiteres Element bei der Betrachtung möglicher Einflussfaktoren, die von der Förderlehrkraft ausgehen, sind die Aussagen der Befragten zu nennen, wodurch ihre Handlung in der jeweiligen Anforderungssituation beeinflusst wurde²³. Im Sinne der Vorerfahrung als Ressource der Förderlehrkräfte sind insbesondere die Aussagen zu den Bereichen „Eigene Erfahrung“ sowie „Eigene Beobachtung“ von Interesse. Die in anderen Kontexten selbst erfahrenen Aspekte, z.B. eine ähnliche

²³ Item in Fragbogen II: Beeinflussung der Handlung durch: Eigene Erfahrungen, Eigene Beobachtungen, Eigene Abwägung, Intuition, Theoretische Empfehlungen (Mehrfachnennungen möglich).

Situation bereits erlebt zu haben, sind dabei im Sinne von Vorerfahrungen zu sehen, die für die Bewältigung der jeweiligen Anforderungssituation relevant erscheinen. Die beobachteten Handlungen anderer, bei denen ein Einfluss auf das eigene Handeln vermutet werden kann, weisen auf die „Vorbildfunktion“ bestimmter Akteure hin, die in vergleichbaren Situationen erfolgreich gehandelt haben.

Eigene Erfahrungen der Förderlehrkräfte mit vergleichbaren Störungssituationen stammen insbesondere aus Praktika an Schulen, z.B. gibt ein Förderlehrer an, „*konfliktgeladene Situationen in verschiedenen Praktika*“ (DZ1987) erlebt zu haben. Auch eine vorangegangene Tätigkeit als Nachhilfelehrer wird in Bezug auf den Erfahrungserwerb im Umgang mit Störungssituationen genannt; in den genannten Fällen handelt es sich dabei um Erfahrungen mit Nachhilfe in Kleingruppen. Ebenso werden in Einzelfällen Erfahrungen mit „*freche[n] Kinder[n] in anderen Kontexten*“ (CH1990), Erfahrungen in gewaltfreier Kommunikation – möglicherweise durch den Besuch eines entsprechenden Seminars (DZ1987) - sowie Erfahrungen mit Mercator-Fördergruppen im vorangegangenen Schuljahr (SH1985) genannt.

Eigene Beobachtungen dahingehend, wie andere Personen bei ähnlichen Problemstellungen agiert haben, beziehen sich insbesondere auf das Handeln von Lehrern in der eigenen Schulzeit sowie das Handeln von Betreuungslehrern in Praktika. Daneben werden in Einzelfällen auch die eigenen Eltern, die Klassenlehrer der Förderschüler oder das Handeln von Kommilitonen im Praktikum in Hinblick auf eine „Vorbildfunktion“ genannt. Aus den Falldarstellungen im Bereich der Anforderungsdimension „Unterrichtsstörungen“ ist dabei kein konkreter Zusammenhang von eigenen Beobachtungen und eigenem Handeln nachvollziehbar. Es ist davon auszugehen, dass die Förderlehrkräfte das eigene Handeln in einigen Fällen am Handeln von „Vorbildern“ orientieren, was sich z.B. auf das Repertoire an Möglichkeiten der Prävention oder Intervention beziehen kann.

Neben der Vorerfahrung werden in den Fallberichten auch **Eigenschaften der Förderlehrkräfte** deutlich, welche die Entstehung oder den Verlauf von Anforderungssituationen direkt oder indirekt beeinflussen – oder zumindest beeinflussen können, da ein Nachweis von kausalen Zusammenhängen wie oben angesprochen schwierig erscheint.

- In einer beschriebenen Situation interveniert eine Förderlehrkraft über mehrere Sitzungen hinweg möglicherweise zu wenig intensiv und lässt Störungen eines Schülers zu. Die Förderlehrkraft nennt eine mögliche Ursache, die in ihrer **Persönlichkeit** begründet ist: „*Ich bin eher ein ruhiger Typ und versuche es immer mit Kommentaren wie `Schreib jetzt bitte, Du kannst es doch!`“* (JS1989).
- In einigen Fallberichten scheinen **hohe Ansprüche an das eigene Handeln** bei den Förderlehrkräften vorzuherrschen. Dies kann z.B. dazu führen, dass wegen des Anspruchs

‘alleine zurecht zu kommen’ womöglich nicht rechtzeitig vor der Eskalation einer Situation auf die Unterstützung weiterer Akteure wie der koordinierenden Lehrkraft oder der Projektleitung zurückgegriffen wird (SS1988). In einem anderen Fall wird angesichts einer Auseinandersetzung mit der koordinierenden Lehrkraft der Anspruch formuliert, dass die Schüler „*von solchen Differenzen nichts mitbekommen dürfen*“ (BS1987), was womöglich auch das Handeln der Lehrkraft in der Anforderungssituation beeinflusst.

- Auch der **Wunsch, von den Schülern akzeptiert zu werden**, hat womöglich Einfluss auf das Verhalten der Förderlehrkräfte in manchen Anforderungssituationen. So verweisen einige Förderlehrkräfte darauf, dass Akzeptanz durch die Schüler im Sinne einer Prävention von Unterrichtsstörungen bedeutsam werden kann (z.B. MF1986). Inwiefern ein Wunsch nach Akzeptanz konkrete Auswirkungen auf das Handeln hat – oder ob vice versa Akzeptanz wie oben angemerkt ein Mittel zum Zweck sein kann – kann aufgrund der vorliegenden Situationsbeschreibungen nicht abschließend diskutiert werden.

Auch **einzelne Handlungen** von Förderlehrkräften können die Entstehung bzw. den Verlauf von Störungssituationen beeinflussen. Unter diese Handlungen werden auch unterlassene Handlungen subsummiert, welche in der jeweiligen Situation – soweit aus der jeweiligen Fallbeschreibung ersichtlich - möglicherweise angebracht gewesen wären und die als Kontextfaktor bedeutsam erscheinen.

Zu diesen ‘unterlassenen Handlungen’ lässt sich eine Situation einordnen, in der eine Förderlehrkraft möglicherweise **nicht bemerkt, dass ein Schüler im Förderunterricht unterfordert ist**. Die – hier interpretativ unterstellte – Unterforderung trägt eventuell zur Entstehung von Störungssituationen im Förderunterricht bei, da der Schüler z.B. unaufgefordert die Lösungen von Aufgaben hereinruft (RJ1986).

Möglicherweise ist auch eine **wenig abwechslungsreiche Gestaltung des Förderunterrichts** ein Kontextfaktor, der von der Förderlehrkraft ausgehen und Störungssituationen hervorrufen kann. So beschreibt eine Förderlehrerin eine Unterrichtssituation in einer Gruppe mit acht Förderschülern an einer Hauptschule, in der die Tandempartnerin einen Tafelanschrieb anfertigt, während die berichtende Förderlehrerin „*durch die Reihen [geht] um zu sehen, ob und wie die Schüler mitschreiben*“ (SH1985). Während dieser Unterrichtssituation beginnt ein Schüler, die vorne stehende Lehrerin mit Kreide zu bewerfen. Damit sei nicht behauptet, dass jegliche Form der Arbeit an der Tafel bzw. insgesamt des instruktionsorientierten Unterrichts für den nachmittäglichen Förderunterricht ungeeignet ist – durchaus sei aber darauf hingewiesen, dass auch das Lehrerverhalten einen Faktor darstellen kann, der Unterrichtsstörungen hervorruft. In einem weiteren Fall erkennt eine Förderlehrerin, die insgesamt über große Disziplinprobleme in ihrer

Gruppe (3 FS, SFZ, Jg. 3 & 4) klagt, nach einem Gespräch mit den Schülern, dass sich die Störungen auf mangelnde Motivation und Langeweile zurückführen lassen: „*Ich habe dadurch [durch das Gruppengespräch, Anm. d. Verf.] gemerkt, dass die Kinder weniger Motivation für den Förderunterricht hatten. Es war ihnen anscheinend zu langweilig geworden*“ (SS1985). Die Auflösung des Falls, bei der die Förderlehrerin mit Erfolg versucht, neue Themen einzubringen und sich mehr an den Schülern zu orientieren, weist darauf hin, dass sich die beschriebenen Störungen durchaus auf Langeweile der Schüler zurückführen lassen könnten.

In den Fallberichten tauchen weitere als **dysfunktional zu interpretierende Handlungen** der Förderlehrkräfte bzw. ihrer Tandempartner auf, die als ungünstige Kontextfaktoren auf die Entwicklung der jeweiligen Situation interpretiert werden können:

- So versucht die Tandempartnerin, die oben beschriebenen Fall von einem Schüler mit Kreide beworfen wurde, den Angriff des Schülers zu ignorieren: „Meine Kommilitonin reagierte nicht, sondern drehte sich wieder um und schrieb weiter [...] Im Nachgespräch mit meiner Tandempartnerin erfuhr ich, dass ihr Ignorieren eine bewusste Strategie war, um nicht weitere Unruhe in den Unterrichtsverlauf zu bringen“ (SH1985, HS, Jg. 5&6). Die berichtende Förderlehrerin selbst ordnet das Verhalten ihrer Tandempartnerin als kontraproduktiv ein. In der nächsten Fördersitzung bewirft nicht nur ein Schüler, sondern die Hälfte der Gruppe die Tandempartnerin mit Beeren. Die fehlende Sanktionierung des ersten Angriffs bzw. der fehlgeschlagene Versuch des Ignorierens führt hier als Kontextfaktor zu einer Eskalation der Situation.
- In einer Situation wird von einer Förderschülerin berichtet, die zu Beginn des Schuljahrs als sehr schüchtern und unnahbar charakterisiert wird. Als die Förderlehrerin nach einigen Fördersitzungen erste Erfolge in Bezug auf das Verhalten der Schülerin bemerkt, nimmt sie sich vor, „*sie möglichst stark zur Unterrichtsbeteiligung zu motivieren und immer äußerst positiv und motivierend ihr gegenüber zu sein*“ (CK1987, GY, Jg.7). Die Förderlehrerin selbst resümiert, dass sie ihre Versuche der Annäherung an die Schülerin zu überschwänglich gestaltet habe und diese sich letztlich negativ auf das Verhalten der Schülerin ausgewirkt haben, die sich eventuell bedrängt oder genervt fühlt. Sicherlich ist das Verhalten der Förderlehrerin hier nicht als alleinige, ursächliche Bedingung für die später von der Schülerin ausgehenden Unterrichtsstörungen zu sehen. Nichtsdestotrotz scheint die Beziehung zwischen Förderlehrerin und -schülerin durch den Kontextfaktor „Lehrerverhalten“ beeinträchtigt.
- In einem anderen Fallbericht gibt eine Förderlehrkraft an, dass sie „*knapp vor Unterrichtsbeginn das Klassenzimmer erreichte*“ (CH1990, GS, Jg. 3), in dem bereits die

Förderschüler auf den Beginn der Sitzung warten. Obwohl sie vorher weiß, dass ihre Tandempartnerin zu diesem Termin verhindert sein würde, verlässt sie den Förderraum nochmals, um Arbeitsblätter zu kopieren. Sie beauftragt die Schüler, sich während ihrer Abwesenheit in Einzelarbeit mit individuellen Fördermappen zu beschäftigen. Hier ist kein direkter Zusammenhang zwischen dem beschriebenen Lehrerverhalten und den später auftauchenden Unterrichtsstörungen nachweisbar. Dennoch ist das Lehrerverhalten in dieser, der eigentlichen Anforderung vorauslaufenden Situation, als ungünstig zu beschreiben und stellt einen möglichen Kontextfaktor dar.

Ebenfalls der Förderlehrkraft als Einflussfaktor auf den Verlauf der Situation zuzuordnen sind die Aussagen der Förderlehrkräfte zur Fragestellung, ob und mit wem sie sich über die konkrete Anforderungssituation ausgetauscht haben²⁴. Dieser Austausch mit anderen kann **als soziale Unterstützung** und somit als Ressource der Förderlehrkräfte interpretiert werden. Allerdings ist nicht in allen Fällen klar, ob sich die Wirkung dieser sozialen Unterstützung auf die Bewältigung der Anforderungen aus dem Bereich Unterrichtsstörungen bezieht (ob eine Förderlehrkraft also z.B. konkrete Unterstützung, Tipps oder Hinweis sucht und/oder erhält) oder ob sich die soziale Unterstützung eher dahingehend auswirkt, im Sinne einer Belastungsregulierung eine als schwierig erlebte Situation verarbeiten zu können. Dem Eindruck der Situationsbeschreibungen sowie der zusätzlich erhobenen Items zufolge trifft eher ersteres zu, d.h. dass die soziale Unterstützung sich meist auf konkrete Handlungsoptionen in Anforderungssituationen bezieht und somit als Kontextfaktor auf den weiteren Verlauf von Situationen wirken kann.

Dabei geben die Förderlehrkräfte in der überwiegenden Mehrheit (23 von 27 Falldarstellungen) an, sich mit anderen über die Störungssituation ausgetauscht zu haben²⁵, nur zwei der Befragten verneinen dies explizit. Der Austausch mit anderen erscheint also im Bereich der Unterrichtsstörungen als bedeutsam, unter anderem um mögliche Handlungsoptionen und Lösungswege zu diskutieren. Besonders häufig werden dabei Kommilitonen (7x), Tandempartner (7x) und weitere studentische Förderlehrkräfte (5x), bisweilen aber auch eigene Eltern/Familie (3x) oder Freunde (3x) herangezogen. Insbesondere bei den erstgenannten Personen aus dem universitären Umfeld ist davon auszugehen, dass beim Austausch konkrete Anforderungssituationen und ein funktionaler Umgang mit diesen im Fokus stehen. Bei den genannten Personen aus dem privaten Umfeld erscheint es auch denkbar, dass der Austausch dazu dient, die erlebten Situationen im Sinne einer Copingstrategie zu verarbeiten.

²⁴ Vgl. die Items und offenen Fragen in Fragebogen II (siehe Anhang): „Ich habe mich mit anderen ausgetauscht“; „Mit wem“ (offene Frage), „Den Austausch fand ich wichtig“

²⁵ Zugeordnet wurden hier die Ausprägungen 'stimme vollständig zu', 'stimme größtenteils zu', 'stimme eher zu' auf die Fragestellung „Ich habe mich mit anderen über die Situation ausgetauscht“ (Fragebogen II).

4.2.3 Kontextfaktor Rahmenbedingungen

Neben Eigenschaften und Verhaltensweisen von Förderschülern, -gruppen und -lehrern sind weitere Aspekte zu identifizieren, die Einfluss auf die Entstehung oder den Verlauf der Anforderungssituationen aus dem Bereich „Unterrichtsstörungen“ nehmen können. Der Bereich „Rahmenbedingungen als Kontextfaktor“ umfasst dabei das Verhalten außenstehender Akteure (z.B. Eltern, Lehrer, Projektleitung) sowie Rahmenbedingungen, die in der Projektorganisation begründet sind (z.B. die Einbindung der Förderlehrkräfte in die jeweilige Schule).

Eher positiv auf die Anforderungssituationen können sich dabei folgende Kontextfaktoren auswirken:

- **Unterstützung bei der Lösung von Anforderungen** durch weitere Akteure: Dies betrifft mögliche Hilfestellungen oder unterstützende Maßnahmen, die zur Bewältigung von Anforderungen beitragen. So berichtet eine Förderlehrkraft von einer Situation, in der sie einen Schüler, der dauerhaft stört, von einer Fördersitzung ausschließt. Daraufhin führt zudem die Klassenlehrerin des Schülers ein „*klärendes Gespräch*“ (SV1988) mit dem Schüler, was insgesamt zu einer Verbesserung seines Verhaltens im Förderunterricht beiträgt. Die Klassenlehrerin unterstützt das Handeln der Förderlehrkraft und trägt in diesem Sinne als Kontextfaktor zur Lösung des Problems bei.
- **Anwesenheit eines Tandempartners:** Die Anwesenheit eines Tandempartners kann insgesamt als günstiger Kontextfaktor bewertet werden, wird aber selten explizit erwähnt. So wird nur in einer Störungssituation (vgl. SH1985, Ignorieren des Angriffs mit Kreide durch die Tandempartnerin) darauf verwiesen, dass sich das Verhalten der Tandempartnerin ungünstig auf den Verlauf der Anforderungssituation ausgewirkt hat. In einer weiteren Situation wird angemerkt, dass die Schüler in einer von Störungen geprägten Fördersitzung eventuell das einmalige Fehlen des sonst mitarbeitenden Tandempartners genutzt haben, „*um meine Stellung und meine Autorität [...] zu testen*“ (CH1990, GS, Jg. 3). In zwei Fallberichten wird hingegen explizit angemerkt, dass die Anwesenheit des Tandempartners sich günstig auswirkt, da hier störende Förderschüler separiert werden können und sich die Situation in der Fördergruppe so beruhigen lässt (SG1987, AD1988).
- **Günstige räumliche Situation:** In Zusammenhang mit dem angesprochenen Herausnehmen von Störern aus der Gruppe wird in einer Situation angesprochen, dass es einen an den Förderraum angrenzenden Nebenraum gibt (AD1988, GS, Jg.4). Dies eröffnet im angesprochenen Fall, zusammen mit der Anwesenheit eines Tandempartners, die Möglichkeit der räumlichen Differenzierung, um weiteren Störungen vorzubeugen.
- **Kleine Fördergruppe:** Die Größe der Fördergruppe taucht in den vorliegenden Fällen nicht explizit als Kontextfaktor auf. Auch ist die reine Anzahl an zu betreuenden Förderschülern

nicht per se ein Faktor, vom dem das Gelingen oder Misslingen des Förderunterrichts abhängt – hier spielen andere Kontextfaktoren wie die An- oder Abwesenheit eines Tandempartners, die eigene Vorerfahrung der Förderlehrkraft oder das Verhalten der Schüler eine mindestens ebenso große Rolle. Nichtsdestotrotz lassen sich einige Situationsbeschreibungen dahingehend interpretieren, dass sich eine zahlenmäßig kleine Fördergruppe positiv z.B. auf die Möglichkeiten der Störungsprävention auswirkt.

Tendenziell negativ auf die Entstehung oder den Verlauf von Anforderungssituationen wirken sich folgende Aspekte aus:

- **Mangelnde Unterstützung durch Lehrer:** Dieser Kontextfaktor wird nur in wenigen Fallberichten explizit erwähnt, scheint aber auch bei Betrachtung der von den Förderlehrkräften als insgesamt eher ungünstig beschriebenen Kommunikation mit den Akteuren der Regelschule (koordinierende Lehrkräfte, weitere Lehrkräfte, Schulleitungen; siehe unten) insgesamt großen Einfluss auf das Gelingen oder Misslingen des Förderunterrichts zu nehmen. In einer Situation wird davon berichtet, dass „*wir [die Förderlehrkräfte] von der Schule und vor allem vom Deutschlehrer keine Unterstützung bekommen haben und somit überhaupt kein Hintergrundwissen über die einzelnen Kinder hatten*“ (MF1986, RS, Jg.8). Die mangelnde Unterstützung durch die Schule kann in diesem Fall, in dem eine unmotivierte Fördergruppe und insbesondere ein Förderschüler den Unterricht massiv stören, als intervenierender Kontextfaktor interpretiert werden. In einem weiteren Fall (BS1987) stellt das Verhalten der koordinierenden Lehrkraft, welche die Förderlehrerin vor der Fördergruppe bloßstellt und ihr methodisches Vorgehen kritisiert, eine ursächliche Bedingung für die Anforderung an die Förderlehrkraft dar.
- **Verhalten von Eltern:** Auch das Elternverhalten wirkt in manchen Situationen auf die Anforderungen an die Förderlehrkräfte ein. So weigert sich die Mutter eines an ADHS erkrankten Schülers in einem bereits angesprochenen Fall (KD1990 & VR1989), die ärztlich verschriebene Medikamentierung des Schülers einzuhalten. Über Vor- und Nachteile einer medikamentösen Behandlung der ADHS-Störung kann hier, insbesondere ohne konkrete Kenntnis des Einzelfalls, nicht geurteilt werden. Dennoch erscheint im vorliegenden Fall das Verhalten der Mutter als bedeutsamer Kontextfaktor, da der Schüler als „*fast unkontrollierbar*“ (KD1990) beschrieben wird. Des Weiteren wird in einem Fallbericht angemerkt, dass ein häufig durch Störungen auffallender Schüler von seinem Vater zur Teilnahme am Mercator-Projekt gezwungen wird (AD1988, GS, Jg.4). Dies wirkt sich, soweit ersichtlich, auf die Motivation des Schülers und letztlich auf sein Verhalten im Förderunterricht aus und kann somit als möglicher Kontextfaktor identifiziert werden.

- **Ungünstige organisatorische Gegebenheiten an der Schule:** Hierunter werden verschiedene Faktoren zusammengefasst, die in einzelnen Fallbeschreibungen entweder singulär auftreten oder dauerhaft gegeben sind und als ursächliche oder intervenierende Faktoren auf die Entstehung oder den Verlauf von Anforderungssituationen wirken.
 - So kann sich ein ungünstiger Termin für den Förderunterricht, genannt wird beispielsweise der Freitagnachmittag, auf die Motivation bzw. Konzentration der Förderschüler auswirken und als Kontextfaktor zur Entstehung von Störungen beitragen.
 - In einem bereits angeführten Fall müssen die Förderlehrkräfte die Schüler wegen „organisatorische[n] Schwierigkeiten“ persönlich bei den entsprechenden Klassenlehrern abholen (DZ1987, SFZ, Jg. 8-9) und in einen relativ abgelegenen Förderraum bringen. Dies kann, je nachdem wie viele der Förderschüler in unterschiedlichen Klassenräumen aufgelesen werden müssen, durchaus zur Entstehung von Unruhe und letztlich auch zur Entwicklung von Unterrichtsstörungen beitragen.
 - In einer Situationsbeschreibung wird davon berichtet, dass die Förderlehrkräfte Aufgaben der Regelschule übernehmen: *„In der Stunde vor Weihnachten bekamen wir überraschend mehr Kinder aus der Klasse in die Förderung, weil die Klassenlehrerin erkrankt war“* (RB1986, SFZ, Jg.3). Der Unterricht findet vormittags an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum statt, so dass der Förderunterricht stärker als an anderen Schulen organisatorisch in die Abläufe eingebunden ist – eine Entlastung der anderen Lehrer durch die studentischen Förderlehrkräfte also eventuell im Sinne einer Hilfestellung angebracht erscheint. Die Übernahme schulischer Aufgaben, hier die Erfüllung der Aufsichtspflicht, ist allerdings nicht Bestandteil des Projektauftrags und führt in der angesprochenen Situation zu einer ungünstigen Gruppenkonstellation sowie letztlich zu Unterrichtsstörungen, die den Fortgang der geplanten Förderstunde erschweren.

Ein weiterer organisatorischer Faktor, der einen Einfluss auf die Anforderungssituationen nehmen kann, mag in der **Verteilung der studentischen Förderlehrkräfte** mit ihren jeweiligen Lehramtsstudiengängen **auf die Fördergruppe an verschiedenen Schularten** begründet zu sein. Von Seiten der Projektleitung wird versucht, jede studentische Förderlehrkraft möglichst an einer Schule der Schulart einzusetzen, für die die Förderlehrkraft einen Studienabschluss anstrebt. Aufgrund der zahlenmäßigen Verteilung von Fördergruppen an den verschiedenen Schularten und Studiengängen

der Förderlehrkräfte ist dies nicht immer möglich. So ergeben sich in einzelnen Fällen Hinweise darauf, dass Förderlehrkräfte an „studienfremden“ Schulen mit Anforderungen konfrontiert werden, die sie so nicht erwarten. Dies betrifft im Bereich der Unterrichtsstörungen ausschließlich Fälle, bei denen Studierende des Gymnasiallehramts an Hauptschulen oder Sonderpädagogischen Förderzentren eingesetzt werden. Hier scheint, z.B. aufgrund der eher unbekannten Schülerklientel, der Einsatz an „studienfremden“ Schulen eine Verstärkung der Anforderung zu bewirken. Eine Förderlehrkraft bringt dies deutlich zum Ausdruck, weist gleichzeitig aber auf mögliche Lerneffekte hin: *„Dieses Ereignis [eine Konfrontation mit einem an ADHS erkrankten Schüler] war sehr einprägsam für mich. Denn ich studiere Lehramt für Gymnasien und hätte niemals ein solches Verhalten von einem Schüler erwartet! Dennoch ist dieser Unterricht, gerade weil es nicht meine gewählte Schulart ist, sehr interessant und lehrreich für mich!“* (VR1989, SFZ, Jg. 8).

Hinweise auf Kontextfaktoren, die in den Rahmenbedingungen des Projekts begründet sind, kann man auch mittels der in Fragebogen I erhobenen Einschätzung zur **Kommunikation im Projekt**²⁶ identifizieren.

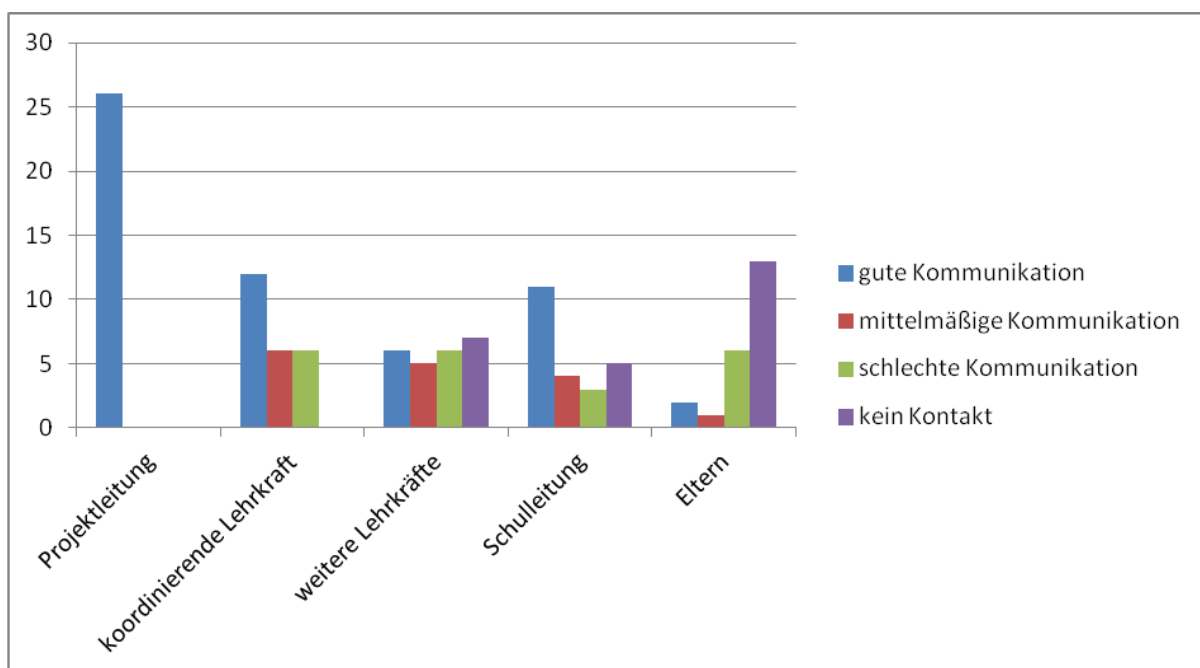


Abb. 7: Einschätzung der Kommunikation im Projekt bei Anforderungen aus dem Bereich Unterrichtsstörungen (Zahl der Nennungen bei Fällen, die der Anforderungsdimension Unterrichtsstörungen zugeordnet wurden)

So wird die Kommunikation mit Projektbeteiligten sehr unterschiedlich bewertet. Die Kommunikation mit der Projektleitung wird durchweg als gut bis sehr gut eingeschätzt, d.h. es kann bezogen auf die Fälle des Bereichs „Unterrichtsstörungen“ im Sinne eines Kontextfaktors davon ausgegangen werden, dass aus Sicht der Förderlehrkräfte von der Projektleitung ggf. entsprechende

²⁶ „Wie funktioniert aus Ihrer Sicht die Kommunikation im Rahmen des Projekts mit den folgenden Beteiligten?“. Darstellung nach Zahl der Nennungen, (fehlende: k.A), gut = Note 1-2, mittel = Note 3-4, schlecht = Note 5-6 (Fragebogen I).

Unterstützung zu erwarten ist. Problematischer erscheint die Einbindung der Förderlehrkräfte an der jeweiligen Schule. Die Kommunikation mit der koordinierenden Lehrkraft, weiteren Lehrkräften²⁷ oder auch der Schulleitung wird deutlich reservierter eingeschätzt. So bewertet ein Teil der Befragten die Kommunikation mit diesen Akteuren explizit als schlecht, in anderen Fällen besteht keinerlei Kontakt zu weiteren Lehrern oder der Schulleitung – was nicht per se negativ sein muss, aber zumindest auf eine mangelnde Einbindung der Förderlehrkräfte an manchen Schulen hinweist. Diese teils mangelnde Einbindung der Förderlehrkräfte in das System Schule vermag das 'Alltagsgeschäft' der studentischen Förderlehrkräfte nicht zwingend zu beeinträchtigen, bestätigt aber den bereits angesprochenen Aspekt einer stellenweise defizitären Unterstützung durch Lehrkräfte der Einsatzschule. Bei ungenügender Anbindung an die Schule erscheint so in manchen Fällen die Bewältigung der Anforderungssituationen erschwert, z.B. wenn Informationen über Schüler oder deren familiäre Verhältnisse nicht weitergegeben werden. Mit Eltern von Förderschülern besteht in den meisten Fällen kein Kontakt – auch hier sei darauf hingewiesen, dass dieser Aspekt von den Förderlehrkräften nicht zwingend als negativ angesehen werden muss, z.B. wenn ein Austausch mit Eltern im Rahmen des Projekts aus Sicht der Förderlehrkräfte nicht notwendig erscheint. In anderen Fällen wird die Kommunikation mit den Eltern explizit als ungenügend bezeichnet. Dies trifft besonders auf Fälle zu, in denen a) Eltern Verhaltensweisen zeigen, die sich negativ auf den Verlauf des Förderunterrichts auswirken oder b) eine bessere Kommunikation mit den Eltern die Entstehung oder den Verlauf von Anforderungssituationen positiv hätte beeinflussen können.

4.3 Handlungsstrategien bei Anforderungen aus dem Bereich Unterrichtsstörungen

Da sich beim Auftreten von Unterrichtsstörungen in der Lehrer-Schüler-Interaktion häufig eine mehrstufige Sequenz von Aktion und Reaktion zeigt und die Situationen auch eskalieren können, folgt die Darstellung von Handlungsstrategien in dieser Anforderungsdimension solch einer 'Eskalationslogik' vom 'Ermahnen' bis zur 'Androhung des Ausschlusses'²⁸. Spezifisch für die Rolle als Förderlehrkraft ist das, im Vergleich zu Lehrern an Regelschulen, eingeschränkte Instrumentarium an Sanktionen. So können Förderlehrkräfte z.B. keine Ordnungsmaßnahmen (z.B. Verweis) einsetzen, dafür steht ihnen aber das gesamte Repertoire

²⁷ Dies betrifft unter anderem die Fach- oder Klassenlehrer der Förderschüler, solange diese nicht die Funktion der Projektkoordination an der Schule innehaben.

²⁸ In den anderen Anforderungsdimensionen folgt die Darstellung der Struktur der Unterkategorien. Dieses Vorgehen bietet sich m.E. für den Bereich „Unterrichtsstörungen“ nicht an, da sich die Handlungen weniger anhand der Unterkategorien, sondern eher anhand der erwähnten 'Eskalationsstufen' strukturiert darstellen lassen. Sprich: Ob eine verbale Störung oder eine Provokation durch einen Schüler vorliegt erscheint nicht unbedingt zentral für die Auswahl von Handlungsstrategien durch die Förderlehrkräfte.

‘erzieherischer’ Maßnahmen offen²⁹. Als Besonderheit des Mercator-Förderunterrichts muss des Weiteren die Tatsache gelten, dass die Förderlehrkräfte meist in sogenannten ‘Tandems’ arbeiten, d.h. den Förderunterricht in einer Gruppe zu zweit planen und durchführen. Dies hat natürlich Auswirkungen auf die zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen der Förderlehrkräfte bei Störungsfällen. So ist es in diesem Rahmen z.B. möglich, störende Schüler beiseite zu nehmen und mit ihnen individuell zu arbeiten oder bereits während einer laufenden Sitzung Einzelgespräche zu führen. Solange es für das Verständnis der Handlungen bedeutsam erscheint, wird im Text explizit darauf hingewiesen, ob die entsprechende Situation alleine oder im Tandem erlebt wurde.

Das **Ermahnen** ist die am häufigsten berichtete Form der Handlung von studentischen Förderlehrkräften, wenn sie mit Unterrichtsstörungen konfrontiert werden. Ermahnungen sind dabei als direkte Reaktion auf ein bestimmtes, nicht erwünschtes Verhalten, entweder an einzelne Schüler oder die ganze Klasse gerichtet. Sie bilden häufig die erste „Eskalationsstufe“ in einer Reihe von Handlungen ab, da Ermahnen in manchen Situationsbeschreibungen nur kurzfristig wirksam erscheint bzw. die Förderschüler wiederum auf die Ermahnungen seitens der Förderlehrkraft reagieren, indem sie das unerwünschte Verhalten vermehrt zeigen oder auf andere Störungsformen umschwenken:

- In einem Fall berichtet eine Förderlehrerin von einer Schülerin (Gymnasium, Jahrgang 5), die in einer Förderstunde beständig stört: *„Als die Gruppe in Einzelarbeit Erlebnisgeschichten verfassen sollte, war sie diejenige, die mit Abstand am meisten mit ihren Sitznachbarn reden und rumalbern wollte“*. Als Reaktion versucht die Förderlehrerin, *„sie [die Schülerin] zunächst immer wieder „nett“ [sic!] zu ermahnen“*, stellt aber schnell fest, dass diese Strategie keine Wirkung zeigt. *„Schließlich habe ich sie gebeten, sich mit mir gemeinsam an einen anderen Tisch zu setzen, so dass sowohl die anderen Kinder als auch sie selbst sich besser konzentrieren konnten. Sie tat dies ohne große Widerrede“* (CK1987, GY, Jg. 5). Im weiteren Verlauf arbeitet die Schülerin in Einzelbetreuung konzentriert an ihrem Arbeitsauftrag, die Tandempartnerin der Förderlehrerin betreut den Rest der Fördergruppe. Die Anmerkung der Förderlehrerin sie habe versucht, *zunächst immer wieder „nett“ zu ermahnen*, weist auf den Charakter von Ermahnungen als erste, direkte Reaktion auf unerwünschtes Verhalten hin. Die Angabe „zunächst“ zeigt dabei auf den Fortgang der Situation, in dem die Schülerin, über Ermahnungen hinaus, aus der Gruppe herausgenommen und individuell betreut wird, da die Schülerin auf die Ermahnungen nicht reagiert bzw. sogar zu weiteren Störungen angestachelt wird (die Förderlehrerin bezeichnet die Reaktion des Ermahnens als *„kontraproduktiv“*, auch

²⁹ Von Seiten des Projekts gibt es in diesem Zusammenhang keine strikten Vorgaben. Die Förderlehrkräfte sind angehalten, in schwierigen Fällen Rücksprache mit den Lehrern bzw. der Schulleitung oder der Projektleitung zu halten. Im Rahmen des Begleitseminars werden die Förderlehrkräfte insbesondere auf die Bedeutung von konsequentem Vorgehen hingewiesen.

wenn dies in der Situationsbeschreibung nicht genauer ausgeführt wird). Das Adjektiv „nett“ in Bezug auf die angesprochenen Ermahnungen deutet auf die anfänglich geringe Intensität bzw. die geringe Eskalationsstufe des Lehrerhandelns hin.

- Ein weiterer Fall zeigt eine andere Entwicklung nach ersten Ermahnungen, die an die gesamte Fördergruppe gerichtet wurden. Eine Förderlehrerin berichtet von einer Fördergruppe mit acht Förderschülern an einer Hauptschule (k.A. Jahrgangsstufe), in der *„immer wieder disziplinarische Probleme“* auftreten und die Schüler sich *„gegenseitig hochschaukeln“* (FF1987, HS, k.A. Jahrgang). In der beschriebenen Situation ist die Förderlehrerin zu Stundenbeginn allein mit der Fördergruppe und lässt die Schüler *„noch fünf Minuten mit dem Kicker spielen etc., um den Kopf frei zu bekommen“*. Im beschriebenen Fall *„wurde die Lautstärke der Gruppe bald zu extrem, ich ermahnte die Schüler wiederholt, leise zu sein. Schließlich drohte ich mit einer Strafe, falls noch jemand so schreien sollte. Daraufhin schrie ein Schüler mit Absicht laut. Ich bestand auf die Strafaufgabe und sein Verhalten besserte sich im Folgenden“* (FF1987, HS, k.A. Jg.). Die berichtende Förderlehrerin gibt den Schülern zu Stundenbeginn einen Freiraum, wohl um den Übergang zum Förderunterricht zu erleichtern. Die genauen Rahmenbedingungen (Termin des Förderunterrichts im Stundenplan, Ereignisse im Schultag der Schüler usw.) werden in der Situationsbeschreibung allerdings nicht erwähnt. Die Lautstärke der Gruppe überschreitet bald die Toleranzgrenze der Förderlehrerin („zu extrem“). Diese versucht mehrmals, die Fördergruppe mittels Ermahnungen zu beruhigen, was nicht gelingt und zu weiteren Handlungen der Förderlehrerin (Androhung Strafaufgabe, Durchsetzen Strafaufgabe) führt.

Insbesondere in weniger schweren Fällen von Unterrichtsstörungen, z.B. bei akustischen Störungen wie einem einmaligen Hereinrufen, kann eine Ermahnung durchaus direkt die Störung unterbinden und den Fortgang des Unterrichts ermöglichen. Lässt sich das unerwünschte Verhalten mit einer ersten Ermahnung nicht beenden, haben die Förderlehrkräfte verschiedene Handlungsoptionen:

- Häufig folgt das **Androhen weiterer Konsequenzen** (wie im obigen Fall z.B. das Androhen einer Strafaufgabe).
- In anderen Fällen verlegen sich die Förderlehrkräfte direkt auf eine andere Handlungsstrategie (**Strategiewechsel**). So berichtet eine Förderlehrerin z.B. von Unterrichtsstörungen und ihrem anfänglich erfolglosen Versuch, diese zu unterbinden: *„Die kommenden zehn Minuten versuchte ich ein Unterrichtsgespräch in Gang zu halten, war allerdings damit beschäftigt alle Kinder zu beruhigen und auf ihrem Platz zu halten. Es gelang mir zunächst überhaupt nicht, den durch Blödeleien und provokativ freches Verhalten*

aufkommenden Lärm zu vermeiden und das störende Verhalten von v.a. zwei Schülern zu unterbinden. Schließlich, nachdem ich alle Varianten der strengen Ermahnungen ausprobiert hatte [...], blieb mir nichts anderes übrig, als die Kinder zwei Minuten lang anzuschweigen, auf nichts einzugehen und sie gelegentlich mit einem bösen Blick zu ermahnen. Solange bis endlich Ruhe eingekehrt war“ (CH1990, GS, Jg.3). Die Förderlehrerin verlegt sich hier darauf, nicht mehr auf die Störungen einzugehen, was letztlich eine erfolgreiche Strategie darstellt – ob diese Handlung wie beschrieben wirklich alternativlos zu nennen ist („blieb mir nichts anderes übrig“) sei dahingestellt. Interessant erscheint die Formulierung, dass „alle Varianten der strengen Ermahnungen“ versucht wurden, aber in diesem Fall nicht wirksam erscheinen – leider wird aus der Situationsbeschreibung nicht deutlich, woraus genau diese „Varianten“ bestehen. Als weiterer bedeutsamer Aspekt taucht in der Beschreibung der „böse Blick“ auf, mit dem die Förderlehrerin auf weitere Störungen reagiert. Ermahnungen können, wie im vorliegenden Fall, auch nonverbal zur Anwendung kommen. In diesem Kontext – in Kombination mit nonverbalen Ermahnungen – kann das **Ignorieren** durchaus auch als sanktionierende Maßnahme gesehen werden. In anderen Fällen wird das Ignorieren von Störungen eher als konstruktive Strategie interpretiert.

- Auch das **Beharren auf der Forderung** ist eine mögliche Option. Ein Fall verdeutlicht dies sehr anschaulich: „Eines Tages habe ich mitbekommen, dass der eine Schüler einer anderen Schülerin etwas auf seinem Handy zeigt. Ich hab zu ihm gesagt, dass er das Handy sofort wegstecken soll. Daraufhin meinte er, dass er das gleich tun werde, er sei gleich fertig. Dann habe ich mich vor seinen Tisch gestellt und ihm gesagt dass er mir sein Handy geben muss. Er hat es sofort zum Schutz in seine Tasche gesteckt und wollte es mir nicht geben. Ich habe meine Aufforderung wiederholt und ihn dabei direkt angeschaut. Er fragte dann, wann er es dann wieder bekommen würde. Ich habe ihm darauf keine Antwort gegeben, sondern nochmals wiederholt dass er mir das Handy geben soll. Die anderen Schüler der Gruppe standen neben uns, alle waren leise und haben uns beobachtet. Ich musste ungefähr fünfmal in ruhigem Ton zu ihm sagen, dass er mir das Handy geben soll. Schließlich hat er es getan“ (CK1986, GY, Jg. 5). Die Förderlehrerin hält das Handy eine Weile in der Hand und händigt es dem Schüler direkt wieder aus. Sie bekräftigt dabei, dass sie keine Handys im Unterricht duldet. Das mehrmalige ruhige Auffordern führt zum Aushändigen des Mobiltelefons und die Handlung zeigt auch langfristig Wirkung, da seit diesem Vorfall laut der Förderlehrerin „keine Probleme mehr mit Handys“ aufgetreten sind. In der Situationsbeschreibung wird die gespannte Atmosphäre der Auseinandersetzung zwischen Förderlehrer und -schüler deutlich, z.B. wenn von den anderen Schülern die Rede ist, die das Geschehen aufmerksam verfolgen.

Die konkreten Handlungsschritte der studentischen Förderlehrkräfte sind stark von den spezifischen Kontextfaktoren (vorauslaufende Vorkommnisse, Dauer und Intensität der Störung, Eigenschaften des Schülers bzw. der Fördergruppe, Eigenschaften der Förderlehrkraft etc.) abhängig. Ein Fall weist darauf hin, dass neben den Förderlehrkräften auch die restlichen Förderschüler als handelnde Akteure auftreten können. Ein Schüler, der sich nicht am Unterricht beteiligt und die Mitschüler stört, unterlässt die Unterrichtsstörung trotz mehrfacher Aufforderung durch die Förderlehrkraft nicht, woraufhin die Mitschüler selbst ihn auffordern, ruhig zu sein oder den Unterricht zu verlassen (SV1988, k.A. Schulart/Jahrgang). Diese Aufforderung der Mitschüler zeigt zwar keine direkte Wirkung auf den störenden Schüler. Allerdings sehen sich die beiden Förderlehrer aufgrund der Äußerungen der restlichen Förderschüler veranlasst, weitere Schritte einzuleiten, um den Fortgang des Unterrichts zu gewährleisten. Der störende Schüler wird in dieser Situation letztlich vom Förderunterricht ausgeschlossen.

Sind Ermahnungen nicht wirksam, kommen weitere Formen der Intervention zum Einsatz:

Zu den genannten weiteren Konsequenzen gehört beispielsweise das **Ändern der Sitzordnung** im Sinne einer Sanktion, z.B. um störende Schüler räumlich zu separieren, wie folgende Beschreibung belegt: *„Während sie in den ersten Wochen wirklich brav und ruhig waren merkt man, dass sie sich mittlerweile mehr trauen. Sie albern herum, sind lauter und hören nicht sofort, wenn man sie um etwas bittet. Besonders ein Junge ist auffällig. Als ich während einer Stunde mehrmals um Ruhe gebeten habe, mich jedoch nicht durchsetzen konnte, begann ich die Schüler auseinander zu setzen, um den Unterricht fortführen zu können“* (EW1986, RS, Jg.5). Im vorliegenden Fall folgt auf eine leichte Form der Ermahnung (um Ruhe bitten) eine weitere Handlung der Förderlehrkraft. Das Auseinandersetzen ist in dieser Situation allerdings nicht erfolgreich, vielmehr folgt als Reaktion eines betroffenen Schülers ein Angriff auf die Rolle der Förderlehrerin: *„Nachdem zwei Schüler einen neuen Platz hatten fragte mich eben jener zuvor erwähnte auffällige Schüler ob mir denn klar sei, dass in einer normalen Klasse viel mehr Kinder seien und dass ich diese ja auch nicht einfach auseinandersetzen könne, wenn es zu laut ist“* (EW1986). Die Förderlehrerin wird von dieser Aussage des Schülers überrascht und fühlt sich unsicher bezüglich ihrer Handlungsoptionen. So ist die Rede davon, dass der Schüler ihr Problem gut erkannt habe und sie nicht mehr entgegen handeln könne, als dass sie durchaus weitere Handlungsmöglichkeiten hätte. Aus der Beschreibung wird deutlich, dass ihr in der akuten Situation keine Handlungsoptionen zur Verfügung stehen und die Förderlehrkraft schlicht versucht, ihre Stellung in der Fördergruppe zu wahren.

In nur einem Fall wird von der Androhung und letztlich Durchsetzung einer **Strafaufgabe** berichtet (FF1987): *Schließlich drohte ich mit einer Strafe, falls noch jemand so schreien sollte. Daraufhin schrie ein Schüler mit Absicht laut. Ich bestand auf die Strafaufgabe und sein Verhalten besserte sich im Folgenden“*. Ein Schüler versucht hier augenscheinlich, die Stellung einer Förderlehrerin zu „testen“.

In diesem Zusammenhang interessant sind auch die Aussagen der Förderlehrerin, die sich durch diesen Vorfall dazu veranlasst sieht, *„in Zukunft konsequenter zu sein und Grenzen für die Schüler deutlicher zu machen“*. Als zentrale Anforderung stellt sie *„Autorität haben“* heraus, weitere Anforderungen benennt sie damit, *„die Gruppe ruhig zu bekommen und dafür zu sorgen, dass sie auf mich hören“*. Alle diese Hinweise deuten darauf hin, dass die Förderlehrerin sich ihrer Stellung innerhalb der Fördergruppe nicht sicher war und sie sich durch das in diesem Fall konsequente, sanktionsorientierte Handeln in ihrer Rolle gestärkt fühlt.

Eine weitere Handlungsoption bei Störungsfällen, die sich nicht mit Ermahnungen beenden lassen, zeigt ein bereits dargestellter Fall aus der Unterkategorie 'Aggressives Verhalten' (Kapitel 4.1.4), bei dem ein Förderschüler wiederholt die Tandempartnerin der berichtenden Förderlehrerin mit Gegenständen bewirft und auch die Mitschüler dazu anstachelt. Die Förderlehrerin versucht daraufhin, die Eltern des Protagonisten telefonisch zu erreichen und ihn abholen zu lassen. Der **„Ausschluss aus der Förderstunde“** wird in diesem Fall nicht durchgeführt, da die Förderlehrerin die Eltern nicht erreichen kann und sie den Schüler einer fünften bzw. sechsten Klasse nicht ohne Information eines Erziehungsberechtigten des Förderunterrichts verweisen kann, ohne ihre Aufsichtspflicht zu verletzen. Aber auch die letztlich nicht zu Ende gebrachte Handlung des Anrufs der Eltern führt zu einer zumindest kurzfristigen Verbesserung des Verhaltens des Schülers. Nur in einem bereits angesprochenen Fall wird ein *„älterer Schüler“* aus einer Sitzung des Förderunterrichts ausgeschlossen (SV1988). Ein **Ausschluss aus dem gesamten Projekt** stellt die größtmögliche Sanktion dar, die den Förderlehrkräften zur Verfügung steht, liegt aber nicht im alleinigen Ermessensspielraum der Förderlehrkräfte und wird entsprechend als sanktionierende Handlung nur in einem Fall berichtet (VB1989). Auch die **Androhung**, bei anhaltenden Störungen einen Ausschluss in die Wege zu leiten, wird nur in einem Fall berichtet (AD1988). Stark sanktionierende Handlungen wie der Ausschluss aus einer Förderstunde bzw. die entsprechende Androhung zeigen sich im Rahmen der geschilderten Fälle nur in äußerst fordernden Situationen, in denen der Fortgang des Unterrichts massiv gestört wird.

Neben den tendenziell 'sanktionsorientierten' Ermahnungen sind auch eher konstruktiv ausgerichtete **Aufforderungen** als Handlungselement zu identifizieren. Bei Aufforderungen geht es nicht um das Unterlassen einer unerwünschten Verhaltensweise, sondern vielmehr um das Befördern erwünschter Verhaltensweisen. In einigen Störungsfällen versuchen die Förderlehrkräfte, neben oder statt einer Sanktionierung die betreffenden Schüler vermehrt zur Mitarbeit anzuregen, um so die Störung zu unterbinden. Ebenso ist das **Beruhigen** als eine Handlung zu sehen, bei der ohne Sanktionierung der Versuch unternommen wird, die Unterrichtsstörung zu beenden und den Fortgang des Unterrichts zu ermöglichen.

Das **Ignorieren** von unerwünschten Verhaltensweisen wurde bereits erwähnt und in einem Fall im

Sinne einer Sanktion interpretiert, kann aber auch den Charakter einer konstruktiven Handlungsstrategie in sich tragen. Dies ist der Fall, wenn z.B. auf kleinere Störungen nicht eingegangen wird, um den Unterrichtsfluss nicht zu unterbrechen. Das Ignorieren in diesem nicht sanktionierenden Sinne ist allerdings in den von den Förderlehrkräften beschriebenen Situationen nicht immer eine erfolgreiche Strategie. So scheint die Effizienz des Nichtbeachtens von Störungen mit dem Ausmaß der Störung zusammenzuhängen. In einem bereits thematisierten Fall wird dies besonders deutlich: *„Plötzlich fing ‘R.’ an, mit Kreide nach meiner Kollegin zu werfen, die mit dem Rücken zu ihm stand. Als sie sich umdrehte warf er wieder und traf sie auch am Kopf. Die Lerngruppe war laut am Lachen. Meine Kommilitonin reagierte nicht sondern drehte sich wieder um und schrieb weiter“* (SH1985, HS, Jg.5 & 6). Das Ignorieren führt in diesem Fall dazu, dass die Tandempartnerin in der kommenden Sitzung von mehreren Schülern mit Beeren beworfen wird, sich das Ausmaß des Angriffs also sogar noch ausweitet. Die berichtende Förderlehrerin erfährt in einer Nachbesprechung, dass die Tandempartnerin den ersten Vorfall bewusst ignoriert hat, um nicht weitere Unruhe entstehen zu lassen. In solch schwerwiegenden Situationen ist, wie auch die Förderlehrerin für sich festhält, eine direkte Intervention nötig.

Ebenfalls bereits thematisiert wurde das **Ändern der Sitzordnung**, auch diese Strategie kann eher strafenden bzw. eher konstruktiven Charakter annehmen. Im konstruktiven Sinne ist diese Handlung nicht als direkte Reaktion z.B. auf Unruhe in der Fördergruppe zu sehen, sondern als präventive Strategie, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

„Da jede Mercatorstunde bis dahin stark durch den hyperaktiven ‘Z.’ geprägt war hatte ich oft das Gefühl, dass ich mich noch so gut auf meine Stunde vorbereiten kann, der Unterricht wird am Ende doch immer nur mittelmäßig weil ich mich ständig durch Zurechtweisungen an ‘Z.’ selbst unterbreche. An diesem Tag hatte ich in der Früh eine Vorlesung in Psychologie und die Dozentin erläuterte, dass es im Umgang mit ADHS-betroffenen Kindern sehr sinnvoll ist, wenn sie nicht vorne sitzen und somit den Rest der Gruppe hinter sich haben. Die Dozentin erwähnte auch, dass gerade bei den besagten Kindern dieser Fehler häufig gemacht wird da viele Lehrer glauben es wäre das Beste, wenn sie die „Störer“ bei sich vorne hätte. Bisher hatte sich meine Gruppe im Mercator-Unterricht immer dort hingesetzt wo sie auch im Klassenverband sitzen und tatsächlich, ‘Z.’ saß ganz vorne in der Mitte“ (KS1983, RS, Jg. 5).

Die berichtende Förderlehrerin ist augenscheinlich sehr unzufrieden mit der Situation in der Fördergruppe und bezieht dies durchaus auch kritisch auf sich selbst (der Unterricht sei *„mittelmäßig, weil ich mich ständig durch Zurechtweisungen an Z. selbst unterbreche“*).

Ermahnungen und Aufforderungen an den störenden Schüler zeigen, soweit ersichtlich, kaum oder gar keine Wirkung. In der Vorlesung wird der Förderlehrerin eine Handlungsoption nahe gebracht, die sie bis dato nicht im Repertoire hatte. Die Förderlehrerin ändert die Sitzordnung und setzt alle

Schüler in eine Reihe. Auf Schüler Z. wirkt diese Maßnahme, er verliert den Impuls sich ständig umzudrehen und arbeitet konzentrierter mit. Der Förderunterricht findet im Klassenzimmer der beteiligten Förderschüler statt, so dass diese vor der Änderung ihre aus dem Regelunterricht gewohnten Sitzplätze eingenommen haben. Die Auflösung dieser bekannten Sitzordnung wird, soweit aus der Situationsbeschreibung ersichtlich, auch von den anderen Schülern nicht als Bestrafung aufgefasst.

Eine weitere Handlungsoption bietet sich mit einem „**Wechsel der Unterrichtsmethode**“. In einem bereits erwähnten Fall (RJ1986) entschließt sich eine Förderlehrkraft, statt der Form des Unterrichtsgesprächs bzw. des gemeinsamen Lösen von Aufgaben in der Gruppe eine schriftliche Einzelarbeit durchzuführen. Den Impuls dazu gibt ihr Eindruck, dass die Störungen seitens eines Schülers in Form von häufigem Hereinrufen mit einer Unterforderung des Schülers zusammenhängen könnten. Die erstmals durchgeführte Einzelarbeit bestätigt diesen Verdacht, der Schüler arbeitet konzentriert mit und zeigt das beste Einzelergebnis der Gruppe. Der Wechsel der Methode ist wie in diesem Fall beschrieben sicherlich keine Handlungsstrategie, die sich dauerhaft zur akuten Intervention oder zur stetigen Prävention von Unterrichtsstörungen anbietet. Vielmehr ist die Handlung in diesem speziellen Fall als eine Form der Evaluation des eigenen Unterrichts und darauf folgender Konsequenzen interpretierbar. Die Förderlehrerin wird auf eine mögliche Unterforderung des störenden Schülers aufmerksam, geht dem Verdacht nach und gewinnt in der Folge weitere Handlungsoptionen: *„Ich kann seine Leistung besser einschätzen, das Reinrufen besser deuten und besser auf ihn eingehen“* (RJ1986).

Die besonderen Rahmenbedingungen des Förderunterrichts, der in den meisten Fällen von zwei Förderlehrkräften im Tandem durchgeführt wird, erlauben auch Formen der **Einzelbetreuung**. In einigen Fällen wird davon berichtet, dass sich eine Förderlehrkraft mit einem störenden Schüler von der Gruppe zurückzieht, um den restlichen Förderschülern unter Betreuung des Tandempartners ein konzentriertes Arbeiten zu ermöglichen. Ähnlich wie der Wechsel der Unterrichtsmethode ist die Einzelbetreuung keine Handlungsstrategie, die sich bei jeglicher Form von Unterrichtsstörung anbietet. Die studentischen Förderlehrkräfte nehmen Schüler aus der Gruppe, wenn sonstige Interventionen nicht fruchten und der Fortgang des Unterrichts gefährdet ist. In einem beschriebenen Fall zeigt sich, dass das Herausnehmen einer störenden Schülerin aus der Gruppe, primär als Intervention gedacht, auch Konsequenzen für die weitere Arbeit der Förderlehrkräfte mit sich bringen kann. Eine Förderlehrerin wird erst im Rahmen der individualisierten Einzelarbeit, räumlich vom Rest der Gruppe getrennt, darauf aufmerksam, dass eine störende Schülerin Probleme hat, den an die Gruppe gestellten Arbeitsauftrag umzusetzen und interpretiert dies als mögliche Ursache für die Störungen: *„Sie konnte den Arbeitsauftrag nicht alleine bewältigen, hatte sich aber zu sehr gescheut nachzufragen. Wir arbeiteten also gemeinsam an der Geschichte und sie hat dabei sehr*

konzentriert und aufmerksam mitgearbeitet. [...] Ich habe festgestellt, dass ich störendes Verhalten oft viel zu wenig hinterfrage und die Schüler versuche zurechtzuweisen. Wie in diesem Fall gibt es aber sicherlich meistens ganz andere Gründe dafür, weshalb ein Kind den Unterricht stört als den bloßen Wunsch, den Lehrer zu provozieren. Ich nehme mir vor, meine SchülerInnen in Zukunft genauer zu beobachten und ihr Verhalten viel mehr zu hinterfragen“ (CK1978). Die berichtende Förderlehrerin reflektiert ihren eigenen Umgang mit Störungssituationen und setzt sich als Ziel, mögliche Ursachen für Störungen in Zukunft genauer zu eruieren.

Das Beiseite nehmen von störenden Schülern kommt auch bei Formen des **Einzelgesprächs** zur Anwendung. Diese Einzelgespräche werden zum Teil als direkte Reaktion auf Störungen während der Sitzung berichtet, zum anderen werden Schüler, die unerwünschte Verhaltensweisen gezeigt haben, von der Förderlehrkraft oder beiden Tandempartnern nach Unterrichtsende angesprochen. Des Weiteren können diese Einzelgespräche „öffentlich“ oder ohne Anwesenheit von Mitschülern durchgeführt werden.

- Eine 'öffentliche' Form eines Einzelgesprächs während einer Sitzung findet sich in einem bereits aufgegriffenen Fall (MK1988), in dem eine Schülerin die restlichen Mitglieder der Fördergruppe zu Störungen anstachelt. Die Förderlehrerin unterbricht daraufhin den Unterricht und bittet die Schülerin, ihr Verhalten zu erklären: *„Ich schilderte ihr meine Gefühle, in diesem Falle, dass ich z.B. das Gefühl habe der Unterricht komme so bei ihr nicht an und wäre umsonst“* (MK1988). Die direkte Ansprache der Schülerin ist in diesem Fall erfolgreich, die Schülerin arbeitet im weiteren Verlauf gut mit und fällt nicht mehr durch unerwünschtes Verhalten auf.
- Eine „nichtöffentliche“ Form eines Einzelgesprächs während einer Sitzung ist insbesondere bei der Arbeit in Tandems möglich, wenn störenden Schüler auch bei laufendem Unterricht beiseite genommen werden können. Bestimmte, nicht lehrerzentrierte Arbeitsformen (Einzelarbeit, Gruppenarbeit), ermöglichen es andererseits auch Förderlehrkräften, die alleine tätig sind, während einer laufenden Fördersitzung Einzelgespräche mit Schülern zu führen und den Rest der Gruppe weiterarbeiten zu lassen.
- Häufig werden Einzelgespräche, ob von einzelnen Förderlehrkräften oder beiden Tandempartnern, nach der Sitzung geführt. Die Förderlehrkräfte gehen in diesen Fällen oft sehr klar auf das unerwünschte Verhalten der betreffenden Schüler ein, in den meisten Situationen wird aber auch von einem Zugehen auf den Schüler berichtet, wenn diese z.B. nach ihren Wünschen und Vorstellungen in Bezug auf den Förderunterricht gefragt werden und die Förderlehrkräfte so nach möglichen Ursachen suchen. So berichtet ein Förderlehrer von einem letztlich erfolgreichen Gespräch mit einem störenden Schüler, der auf

Ermahnungen während der Sitzung nicht reagiert: „Also habe ich mit dem Schüler unter vier Augen gesprochen und ihm erklärt, dass es stört wenn er die anderen ablenkt, dass der Förderunterricht eine freiwillige Sache ist und er nicht alleine in der Gruppe ist. Ich habe ihn auch nach seinen Wünschen gefragt, was er sich denn unter dem Förderunterricht vorstellt, doch darauf wusste er keine Antwort. Der Schüler schien aber zumindest zu verstehen was störte und so hoffte ich darauf, dass er sich in der nächsten Stunde besser verhält. [...] Nach unserem Gespräch hat sich die Situation gebessert. Er stört die anderen zwar immer noch ab und zu, aber eine Ermahnung reicht, damit er sich dann wieder auf seine Sachen konzentriert“ (SS1988, HS, Jg. 8).

Sind Störungen schwerwiegend und gehen diese nicht von einzelnen Schülern, sondern von der Mehrheit der Gruppe aus, bietet ein **Gruppengespräch** eine mögliche Handlungsoption. Diese Form der Konfliktlösung wird explizit nur in einer Falldarstellung beschrieben, in der aufgrund vielfältiger Störungen über mehrere Sitzungen hinweg eine Fortführung des Unterrichts nicht möglich erscheint und andere Formen der Intervention nicht wirken: „Also habe ich mich mit den Kindern zusammengesetzt und wir haben darüber gesprochen. Jeder konnte seine Wünsche und negative Aspekte anbringen. Ich habe dadurch gemerkt, dass die Kinder weniger Motivation für den Förderunterricht hatten. Es war ihnen anscheinend zu langweilig geworden. Ich habe danach andere Themen behandelt und die Schüler mehr in die Auswahl und den Ablauf miteinbezogen. Danach war es wieder viel besser und die Schüler freuten sich, dass ich mich freute und sie lobte“ (SS1985, SFZ, Jg. 3 & 4). Das Gespräch findet in einem Stuhlkreis statt. Die Förderlehrerin ergänzt im Rahmen der Bewertung der Situation (‘Einschätzung der wichtigsten eigenen Handlung’), dass es aus ihrer Sicht sinnvoll war den Schülern zu vermitteln, dass die Situation auch für sie als Lehrkraft unangenehm ist. Die Aussprache liefert der Förderlehrkraft Anregungen für die zukünftige Gestaltung des Förderunterrichts.

In schwerwiegenden Fällen greifen die Förderlehrkräfte auf **Unterstützung von außen** zurück. So wird in einem bereits erwähnten Fall (SV1988) der Klassenleiter des betreffenden Schülers informiert, nachdem der Schüler von einer Sitzung des Förderunterrichts ausgeschlossen wurde: „Die Klassenleitung hat mit dem Schüler ein klärendes Gespräch geführt und durch unser konsequentes Handeln hat der Schüler begriffen, dass wir uns nicht alles gefallen lassen und er sich in den Unterricht eingliedern muss“ [...] (SV 1988, k.A. Jahrgang/Schulart).

Insgesamt sind solche zusätzlichen Interventionen von außen, sprich von Klassenlehrern, koordinierenden Lehrern, von Seiten der Schulleitung oder der Projektleitung bei Anforderungen im Bereich „Unterrichtsstörungen“ aber selten. Sie finden sich nur bei schwerwiegenden Störungen und insbesondere in den Fällen, bei denen ein Ausschluss aus dem Förderunterricht im Raum steht. Das ist auch ein Hinweis darauf, dass die Förderlehrkräfte mit den Anforderungen in diesem Bereich in

der Regel gut zurechtkommen und sich die Probleme ohne externes Eingreifen im Rahmen der Fördergruppe lösen lassen. Das schließt nicht aus, dass die Förderlehrkräfte in Kontakt mit den Klassenlehrern oder Fachlehrern der jeweiligen Schule stehen, sich über Vorfälle austauschen oder Informationen über bestimmte Schüler einholen. Ein direktes Einschreiten von weiteren Akteuren in laufenden Fördersitzungen wird aber nicht berichtet. Vielmehr wird in einem Fall explizit darauf eingegangen, dass der Versuch, Störungssituationen ohne Hilfe von außen zu lösen, für das Selbstbild als Förderlehrkraft und die subjektiv eingeschätzte Stellung innerhalb der Fördergruppe wichtig sein kann. So berichtet eine Förderlehrerin, die eine Störungssituation (unerlaubte Nutzung eines Handys im Unterricht) erfolgreich bewältigt hat, von diesbezüglichen Überlegungen: *„Wenn ich mit ihm zum Rektor der Schule gegangen wäre hätte das auch nur gezeigt, dass ich mit der Situation nicht alleine klar komme. So konnte ich mich vor ihm und vor der ganzen Gruppe durchsetzen“* (CK1986).

Nötig für professionelles Handeln als Förderlehrkraft erscheinen multiple Strategien, die situationsabhängig zum Einsatz kommen können und Reaktionen auf die vielfältigen Anforderungssituationen aus dem Bereich „Unterrichtsstörungen“ ermöglichen. Von längerfristig angelegten präventiven Maßnahmen wird allerdings nur selten berichtet. Das kann mit der verwendeten Erhebungsmethode in Zusammenhang stehen, da die beschriebenen Anforderungen aus dem Bereich Unterrichtsstörungen in der Regel auf akuten Ereignissen (der ‘bedeutsamsten Situation’) beruhen, die meist eine direkte Intervention seitens der Förderlehrkraft bedingen. ‘Alltägliche’ präventive Maßnahmen geraten so eventuell nicht in den Blick. Folgende Maßnahmen der Prävention von Unterrichtsstörungen werden in den Falldarstellungen explizit berichtet:

- Tokensysteme
- Mit der Gruppe vereinbarte Regeln
- „Runterkommen lassen“ zu Stundenbeginn
- Lehrerhandeln, z.B. Anreize schaffen, Motivieren, Positives Verhalten bestärken, Ermutigen, Versuch der Integration einzelner Schüler in die Gruppe

4.4 Konsequenzen

Zur Einordnung von Konsequenzen, die sich aus dem Handeln der Förderlehrkräfte für die Situation ergeben, gilt es zuvorderst zu klären, nach welchen Kriterien die Bewältigung einer Anforderungssituation aus dem Bereich „Unterrichtsstörungen“ als gelungen oder misslungen interpretiert werden kann. Zudem werden in der Darstellung von Konsequenzen auch Reflexionen der Förderlehrkräfte aufgegriffen, die sich z.B. auf das Gewinnen von Erkenntnissen oder auf Anstöße für die eigene professionelle Entwicklung beziehen.

Die Bewältigung der Störungsfälle wird von den meisten Förderlehrkräften als gelungen bezeichnet³⁰. Das Gelingen einer Situation wird dabei meist darauf bezogen, ob und inwiefern die Störungen in der akuten Anforderungssituation beseitigt werden konnten. Nicht in allen Fällen wird auf die Frage nach längerfristigen Konsequenzen eingegangen – d.h., es ist nicht in allen Situationsbeschreibungen erkennbar, ob z.B. eine gelungene Intervention auch längerfristig im Sinne einer Prävention weiterer Störungen wirksam wird.

Insgesamt zufrieden mit der Bewältigung der zentralen Anforderung zeigen sich im Bereich „Unterrichtsstörungen“ 24 von 26 Förderlehrkräften³¹.

Nur in zwei Fällen wird die Bewältigung der Anforderung reservierter eingeschätzt („stimme eher nicht zu“). Dies betrifft zwei Fälle, in denen die berichtenden Förderlehrkräfte mit der Störungssituation explizit nicht zurechtkommen:

- In einer Situation erscheint ein Einstieg in die Fördersitzung kaum möglich, da ein Schüler herumschreit, sich nicht auf seinen Platz setzt und zusätzlich ein Konflikt zwischen dem Schüler und einer Mitschülerin entsteht (LK1984, HS, Jg. 5&6). Der Schüler reagiert nicht auf die Ermahnungen der berichtenden Förderlehrerin. Die letztliche, zumindest kurzfristige Auflösung der Störungssituation, wonach der Schüler sich auf seinen Platz setzt und sich am Unterricht beteiligt, basiert dem Anschein nach nicht auf einer Handlung der Förderlehrerin, sondern scheint auf eine Intervention der anderen Mitglieder der Fördergruppe zurückzugehen. Nicht selbst durch eine eigene Handlung zur Behebung der Störungssituation beigetragen zu haben kann in diesem Fall eventuell die eher zurückhaltende Einschätzung der Situationsbewältigung begründen.
- In einer weiteren Situation führt die Förderlehrerin die Eskalation einer Störungssituation auf ihr eigenes, als inadäquat eingeschätztes, Verhalten zurück. Sie versucht, einen massiv den Förderunterricht störenden Schüler zu ignorieren, was aus ihrer Sicht dazu beiträgt, dass der Schüler aus dem Fenster (Erdgeschoss) springt (VB1984). Zudem kann die Belastung der Fördergruppe durch den störenden Schüler nicht langfristig zufriedenstellend reduziert werden, so dass der Schüler nach Absprache mit der Klassenlehrerin vom Mercator-Projekt ausgeschlossen wurde. Der eigene Beitrag zur Eskalation sowie die fehlende langfristige Lösung der Anforderung begründen hier die eher negative Einschätzung bzgl. der Bewältigung der Anforderung.

³⁰ Vgl. die Items zur Einschätzung der Bewältigung der Situation (Fragebogen II, siehe Anhang).

³¹ Zugeordnet wurden die Skalenwerte 1-3 (‘stimme vollständig’ zu bis ‘stimme eher zu’) der Antworten auf die Frage „Ich bin sehr zufrieden, wie ich die zentrale Anforderung bewältigt habe“ (Fragebogen II), fehlende k.A.

Als 'sehr zufrieden' mit der Bewältigung der Anforderungssituation äußern sich sechs der insgesamt 26 Förderlehrkräfte, die Anforderungssituationen aus dem Bereich „Unterrichtsstörungen“ berichtet haben. Dies betrifft unter anderem Fälle, in denen neben der Behebung der akuten Störungssituation auch langfristige Konsequenzen des Handelns sichtbar werden, sich also z.B. die Arbeitsatmosphäre in der Fördergruppe verbessert, da Störungen minimiert werden konnten. Auch das Gefühl, eine Situation professionell bewältigt und somit bisweilen die eigene Stellung in der Fördergruppe (Akzeptanz als Förderlehrkraft, Selbstbewusstsein der Förderlehrkraft) verbessert zu haben, scheint zur positiven Einschätzung von Anforderungssituationen beizutragen (z.B. MK1988, BS1987). Weitere positive Konsequenzen können im Gewinn von Ansehen bei weiteren Schülern, die nicht den Förderunterricht besuchen, aber auch bei Lehrern der Regelschule gesehen werden: *„Unser Verhalten [bei der gelungenen Klärung einer körperlichen Auseinandersetzung zweier Schüler, Anm.d.Verf.] brachte uns auch bei den restlichen Schülern, [...] auch denjenigen, die den Unterricht bei uns nicht besuchen, große Sympathiepunkte ein. Seit diesem Zeitpunkt gestaltete sich auch die Zusammenarbeit mit der Klassenlehrkraft einfacher, die uns in den darauffolgenden Stunden viel Fördermaterial zukommen ließ“* (DZ1987).

4.5 Reflexion

Aus den Falldarstellungen lassen sich des Weiteren Reflexionsprozesse der Förderlehrkräfte herauslesen, die im Sinne von Konsequenzen für die persönliche Entwicklung als Lehrkraft interpretiert werden können. Insgesamt geben in der Einschätzung zur Situation alle Förderlehrkräfte an, in der Situation etwas gelernt zu haben³², 16 der 26 Förderlehrkräfte stimmen dieser Aussage 'vollständig' zu. Auch der spezifischeren Fragestellung, ob die Förderlehrkräfte aufgrund der gewonnenen Erfahrungen in vergleichbaren Situationen „wüssten, wie zu handeln wäre“, wird überwiegend zugestimmt.

Die Reflexionen der Förderlehrkräfte lassen sich danach systematisieren, ob sie sich auf den Umgang mit Schülern, das Lehrerhandeln oder auf die persönliche Entwicklung beziehen. In vielen Fällen wird dabei deutlich, dass die Förderlehrkräfte die Auswirkungen der gemachten Erfahrungen nicht ausschließlich auf den Förderunterricht, sondern auch darauf beziehen, welche Haltungen und Kompetenzen sie in ihrem späteren Berufsleben benötigen.

³² Zugeordnet wurden die Skalenwerte 1-3 ('stimme vollständig' zu bis 'stimme eher zu') der Antworten auf die Frage „Ich habe in der Situation etwas gelernt“ (Fragebogen II).

4.5.1 Umgang mit Schülern

- **Interpretation des Schülerverhaltens:** Hier geht es bezogen auf Unterrichtsstörungen insbesondere um die Erkenntnis einiger Förderlehrkräfte, dass es bedeutsam erscheint das Verhalten von Schülern zu hinterfragen und beim Umgang mit Störungssituationen nicht auf einfache Erklärungen zu setzen. Häufig kommen die Förderlehrkräfte z.B. zu einer anderen Einschätzung der Situation, sobald mögliche Ursachen für das Störungsverhalten bekannt werden. So resümiert eine Förderlehrerin, die mit ständigen Störungen in der Gruppe konfrontiert wurde und die Anforderung bewältigen konnte: *„Durch diese Situation habe ich erkannt, dass ich mehr und früher auf die Signale der Schüler eingehen muss. Der Unterricht ist nicht immer perfekt, wenn der Lehrer denkt, dass er gut verlaufen ist. Die Lösung ist meistens ‘umdenken und die Schüler mit einbeziehen’. Das habe ich gelernt, und es war für mich eine sehr hilfreiche praktische Erfahrung“* (SS1985).
- **Bedeutung von Schüler- und Förderorientierung:** Hier folgern einige Förderlehrkräfte aus den erlebten Situationen, dass es für das Gelingen von Fördersituationen bedeutsam erscheint, auf positive Beziehungen mit den Förderschülern zu achten bzw. sich intensiv mit einzelnen Schülern auseinanderzusetzen. So reift bei einer Förderlehrerin beispielsweise die Erkenntnis, dass eine Schülerin aufgrund ihrer zurückhaltenden Art in Großgruppen wie der Schulklasse überfordert scheint und eine optimale Förderung im Wechsel zwischen (Klein-) Gruppenarbeit und Einzelarbeit umgesetzt werden kann (RB1986).
- **Umgang mit „schwierigen Schülern“:** Einige Förderlehrkräfte berichten davon, dass ihnen das erfolgreiche Bewältigen einer Störungssituation dazu verholten hat, sich sicherer im Umgang mit schwierigen Schülern oder problematischen Lebenslagen von Schülern zu fühlen. So resümiert z.B. eine Förderlehrkraft, die mit einem körperlichen Angriff eines an ADHS erkrankten Schülers konfrontiert wurde und diese Situation bewältigen konnte, dass sie *„ein Gespür dafür entwickelt [hat], wie man mit Kindern, die an ADHS leiden, umgehen kann und sich auf sie einstellen kann“* (KD1990).

4.5.2 Handeln als Lehrkraft

- **Konsequentes Handeln:** Einige Förderlehrkräfte geben an, dass sie sich nach bewältigten Störungssituationen, in denen eine Intervention nötig und wirksam war, darin bestärkt fühlen bei Störungen konsequent vorzugehen, Grenzen zu setzen oder sich gegenüber den Schülern oder der Gruppe durchzusetzen. So berichtet eine Förderlehrerin, deren Handlung (*„ich bin etwas sauer geworden und habe ihn geschimpft“*, JS1989, GS, Jg.4) das störende Verhalten des Schülers dauerhaft verbessert hat: *„Ich habe gelernt, dass man sich bei Schülern ab und zu durchsetzen muss, damit es klappt“* (JS1989). Das „Durchsetzen“ bezieht

sich aber nicht nur auf das strengen Ermahnen oder das Verhängen von Sanktionen. So bezieht eine Förderlehrerin konsequentes Handeln darauf, dass sie zur Bewältigung einer Störungssituation den Förderunterricht unterbrochen und ein Gruppengespräch durchgeführt hat: *„Ich habe gemerkt, dass Konsequenz sehr wichtig ist und dies ist zu einem meiner Grundsätze geworden. Ich weiß jetzt, dass man nicht laut werden muss, sondern ein Problem im Gespräch klären kann“* (MK1988, GY, Jg.5).

- **Funktionalität einzelner Handlungen:** In einigen Fallberichten resümieren die Förderlehrkräfte die Wirksamkeit einzelner Handlungen. Dies betrifft zum Beispiel die in einzelnen Fällen bezeugte Wirksamkeit von Einzelgesprächen zur Behebung von Störungen: *„[ich habe gemerkt], dass man auch mal durch ein Gespräch zu zweit, in dem sich der Schüler eben nicht vor den anderen profilieren muss, etwas erreichen kann“* (SS1988, HS, Jg.8). Auch das Hinterfragen des eigenen Handelns oder des Handelns des Tandempartners fällt in diese Kategorie. So reflektiert eine Förderlehrerin einen bereits berichteten Fall, bei dem die Tandempartnerin nicht darauf reagierte, von Schülern mit Kreide beworfen zu werden und bei dem die Situation daraufhin eskalierte: *„Durch diesen Vorfall gewannen wir die Erkenntnis, dass bei außergewöhnlich respektlosem Verhalten sofort reagiert werden muss. Ignorieren kann zwar eine durchaus wirkungsvolle Strategie darstellen, kann aber von Schülern auch als Duldung aufgefasst werden“* (SH1985, HS, Jg. 5&6).

4.5.3 Persönliche Entwicklung

- **Anstoß zu persönlicher Weiterentwicklung:** In einem Fall wird explizit davon berichtet, dass eine als überfordernd empfundene Störungssituation einen Anstoß zum Aufdecken von eigenen Bedarfen gegeben hat: *„[Die Situation] hat mir gezeigt, wie viel Erfahrung mir fehlt und hat mich dazu bewogen, mich neben dem fachwissenschaftlichen Studium auch auf die Pädagogik, insbesondere im Bereich der Konfliktbewältigung zu konzentrieren“* (VB1984, HS, Jg.5)³³.
- **Anforderung als Lernprozess:** In einem weiteren Fallbericht, in dem eine Förderlehrerin eine Konfrontation mit der koordinierenden Lehrkraft erfolgreich bewältigt hat, zeichnet die berichtende Förderlehrkraft einen persönlichen Lernprozess nach und fühlt sich in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt: *„Die Situation [...] hat mir gezeigt, wie wichtig es ist sich später 100 Prozent unter Kontrolle zu haben. Außerdem war ich das erste Mal in einer Situation,*

³³ Die berichtende Förderlehrkraft studiert Lehramt für die Schulart Gymnasium, wird aber als Förderlehrkraft an einer Hauptschule eingesetzt. Der geringere Anteil der erziehungswissenschaftlichen Studienfächer am gymnasialen Lehramtsstudium kann die Einschätzung des eigenen Bedarfs im vorliegenden Fall durchaus beeinflusst haben.

welche mich im Referendariat sicherlich noch des Öfteren beschäftigen wird, mit einer erfahrenen Lehrperson als Novizin auszukommen. Die Situation hat auch keinesfalls dazu geführt, dass ich Zweifel an meiner Berufswahl habe oder nun Angst vor dem Referendariat habe, sondern mich nur darin bestärkt, weil ich nun weiß, wie belastungsfähig ich bin und wie erwachsen ich mit so einer Situation umgehen kann“ (BS1987).

Zu diskutieren bleibt, ob und inwiefern die Förderlehrkräfte bei der Bewältigung von – oder beim Scheitern an – Anforderungssituationen auch Handlungen als funktional oder dysfunktional bewerten, die sich im späteren Einsatz an Regelschulen anders darstellen. Das Setting Förderunterricht bietet, insbesondere mit den Merkmalen der Arbeit mit Kleingruppen und der Freiwilligkeit der Teilnahme, stellenweise andere Anforderungen sowie andere Möglichkeiten oder Hindernisse bei der Prävention oder Bewältigung von Störungen als die Arbeit in einer Regelklasse. So erscheinen beispielsweise Möglichkeiten der Sanktion von störendem Verhalten begrenzt, andererseits bieten sich im Setting des Förderunterrichts Formen der Prävention oder Konfliktbewältigung an (z.B. die Differenzierung bei Anwesenheit eines Tandempartners), die in der Regelschule nicht durchführbar sind. Die Förderlehrkräfte schätzen die Besonderheiten des Förderunterrichts und die entsprechenden Möglichkeiten in manchen Fällen entsprechend ein. So berichtet eine Förderlehrkraft, dass es im Rahmen der Regelschule aufgrund der Strukturierung der Unterrichtsinhalte nach Lehrplänen nicht in dem Maße möglich sein wird, auf die Interessen von Schülern einzugehen, um präventiv gegen Störungen vorzugehen (MF1986). In anderen Fällen kann eine unreflektierte Übernahme von Handlungsstrategien, die im Förderunterricht funktional erscheinen, in das Handlungsrepertoire der zukünftigen Lehrkraft durchaus als problematisch erscheinen – insbesondere da im Förderunterricht ein potenzielles „Korrektiv“ in Form eines Experten (Praktikumslehrer, Seminarlehrer) fehlt. So resümiert beispielsweise eine Förderlehrkraft, sie werde aufgrund der guten Erfahrungen mit dieser Vorgehensweise im Förderunterricht ihre „*bedingungslose Strenge beibehalten*“ (CH1990, GS, Jg.3), was sich in anderen Lehr-Lernkontexten durchaus kontraproduktiv auswirken kann. Auch der Wunsch nach guten Beziehungen mit den Schülern, der in Verbindung mit dem Wunsch nach der Akzeptanz als Förderlehrkraft zu sehen ist und von einigen Förderlehrkräften berichtet wird, kann in Bezug auf die für den Lehrerberuf notwendige Distanzierungsfähigkeit als möglicherweise problematisch eingeordnet werden.

4.6 Theoretische und empirische Anschlüsse

Die im Rahmen der Anforderungsdimension 1 (Unterrichtsstörungen) vorgenommene Klassifikation von Phänomenen erscheint anschlussfähig an bestehende Konzeptionen z.B. von Winkel (2006), Keller (2008) oder Seitz (1991). Der Begriff „Unterrichtsstörung“ im Sinne von Winkel (2006) findet

als neutraler Begriff dahingehend Zuspruch, als dass mögliche Ursachen von Störungen sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite untersucht werden und so keine vorauslaufende Deutung von Störungsursachen vorgenommen wird. Anders verhält es sich bei verwandten Begriffen wie „Verhaltensauffälligkeit“, „Abweichendes Verhalten“ oder „Disziplinproblem“, welche die Ursachen von Unterrichtsstörungen zumindest implizit einseitig den Schülern bzw. den Lehrkräften zuweisen und zudem abhängig von Normen sind, wie Lohmann (2007) am Beispiel des Begriffs „Disziplinproblem“ festhält: „Der Begriff Disziplinproblem ist normabhängig. Hier geht es um die Verletzung – meist von Schülerseite – von impliziten oder expliziten Normen und Regeln, die – meist von Lehrerseite – für den reibungslosen Ablauf von Unterricht und Schulalltag vorausgesetzt werden“ (Lohmann 2007, S. 14).

Eine Unterrichtsstörung liegt nach der verbreiteten Definition von Winkel (2006, S. 31) dann vor, „wenn der Lehr- und Lernprozess bedroht ist, abbricht oder in der Perversion endet“. Für die Einordnung einer Situation als Störung erscheint die subjektive Wahrnehmung und Bewertung entscheidend. Neben der intersubjektiven Bewertung von Verhalten (z.B. empfindet ein Lehrer das Kaugummikauen eines Schülers als Provokation, ein anderer Lehrer nimmt dieses Schülerverhalten evtl. gar nicht wahr) weist Czerwenka (1979) darauf hin, dass die Wahrnehmung von Störungssituationen auch intrasubjektiv, also z.B. je nach 'Tagesform' der Lehrkraft, variieren kann. Aus Sicht von Lehrkräften, Schülern oder mit Blick auf den Lehr-Lernprozesse bzw. die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern zeigen sich entsprechend folgende Formen von Unterrichtsstörungen, deren Einordnung als Störung von der jeweiligen subjektiven Wahrnehmung der Situation abhängig ist:

Klassifikation nach Winkel (2009, S. 96)	Klassifikation nach Keller (2008, S. 21f.)	Klassifikation nach Seitz (1991, S. 20)
<ul style="list-style-type: none"> • Disziplinstörungen (z.B. Abweichen von Regeln) • Provokationen und Aggressionen (z.B. Nachäffen) • Akustische und visuelle Störungen, allgemeine Unruhe, Konzentrationsstörungen • Störungen aus dem Außenbereich des Unterrichts (z.B. Lärm) • Lernverweigerung und Passivität (z.B. mangelnde Mitarbeit) • Desmotivationen • Neurotisch bedingte Störungen (bzw. deren Auswirkungen im Unterricht) 	<ul style="list-style-type: none"> • Akustische Störungen (z.B. Zwischenrufe, Schwätzen) • Motorische Störungen (Zappeln, Herumlaufen) • Aggressionen (z.B. Provokation von oder Angriff auf Lehrer oder Mitschüler) • Geistige Abwesenheit (z.B. Träumen, Schlafen) • Verweigerung (z.B. fehlende Hausaufgaben, Verweigerung der Mitarbeit) • Verstöße gegen die Hausordnung (z.B. Essen, Trinken, Vandalismus) 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbale Störungen (z.B. Dazwischenreden, Schwätzen usw.) • Nicht-verbale Aktivitäten (z.B. Zappeln, Raufen) • Vorsituative Defizite (z.B. Hausaufgaben vergessen, Unpünktlichkeit) • Verletzung moralischer Normen (z.B. Spicken, Lügen) • Passivität, Desinteresse, Opposition

Tab. 1: Klassifikationsformen von Unterrichtsstörungen

Die Klassifikationen zeigen letztlich, bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung bzw. Gliederungslogik, eine vergleichbare Systematik. Die unterschiedlichen Kategorien sind dabei als interdependent zu betrachten, im Einzelfall sind konkrete Störungsformen nicht immer eindeutig zuzuordnen. Nichtsdestotrotz bietet die systematische Darstellung von Störungsformen einen möglichen Ansatzpunkt für eine Analyse von auftretenden Störungen.

Störungsfolgen lassen sich dahingehend unterscheiden, wie groß der Einfluss auf den Unterrichtsverlauf einzuschätzen ist. So reichen diese von kurzen Unterbrechungen bis hin zu komplexen Problemlagen, bei denen z.B. negative Rückwirkungen auf das gesamte Interaktionsgeschehen in der Klasse zu identifizieren sind.

Die im Rahmen dieser Studie verwendete Darstellung folgt weitgehend dieser Sichtweise auf den Anforderungskomplex „Unterrichtsstörungen“. In der Arbeit mit Kleingruppen im Rahmen des Projekts Mercator treten vergleichbare Störungsformen auf, die auf ähnliche Ursachen zurückgeführt bzw. dahingehend interpretiert werden können wie in den beschriebenen Ansätzen, die auf der Einschätzung von Störungen in Regelklassen beruhen:

- *Wie im Abschnitt 'Kontextfaktoren' (Kapitel 4.2) beschrieben können mögliche Ursachen von Unterrichtsstörungen nicht ausschließlich auf „schwierige“ oder „verhaltensauffällige“ Schüler zurückgeführt werden. Auch wenn das Schülerverhalten wohl als bedeutsamster Faktor für die Entstehung von Unterrichtsstörungen zu sehen ist wird in einigen Fällen deutlich, dass auch das Verhalten oder Handeln der Förderlehrkräfte (z.B. Übersehen von Über- oder Unterforderung bei Schülern, wenig abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung) bzw. ungünstige Rahmenbedingungen (z.B. wenig Kooperation mit Lehrern der Schule, ungünstige Termine für den Förderunterricht, Lehrkräfte als Auslöser von Störungen) einen Beitrag zur Entwicklung von Störungen leisten können. Das Erkennen der Bedeutung einer Reflexion von Störungsursachen im Sinne einer systemischen Sicht wird von einigen Förderlehrkräften als bedeutsame Erkenntnis für die weitere Arbeit im Förderunterricht und darüber hinaus genannt.*
- *Bedeutsam erscheinen die subjektive Wahrnehmung der Situation und die damit verbundenen Fragen, wer sich gestört fühlt und ab welchem Grad eine Störung relevant erscheint. Im Rahmen der Untersuchung liegt der Fokus auf der Wahrnehmung der Förderlehrkräfte und deren subjektiver Einschätzung der Anforderungssituationen. Entsprechend werden überwiegend solche Störungen betrachtet, die aus Sicht der berichtenden Förderlehrkräfte den geplanten Fortgang des Förderunterrichts beeinträchtigen oder verhindern (vgl. die zur Kategorisierung der Situationen verwendete Definition, Kapitel 4). Nichtsdestotrotz wird in einigen Fallberichten deutlich, dass neben den Förderlehrkräften auch einzelne oder mehrere Förderschüler bestimmte Situationen als störend empfinden (vgl. LK1984).*

- *Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde eine Kategorisierung von Störungsformen vorgenommen, die den genannten Darstellungen von Winkel (2009) bzw. Keller (2008) oder Seitz (1991) in großen Teilen entspricht. Unterschiede ergeben sich bei den Aspekten, die mit der Mitarbeit, der Motivation oder dem Engagement von Schülern verknüpft sind wie z.B. geistige Abwesenheit, Verweigerung oder Passivität. Entsprechende Fälle aus dieser Erhebung wurden insofern als spezifische Anforderungen interpretiert und in eine eigene Anforderungsdimension überführt, als dass Förderlehrkräfte solche Phänomene vielfach nicht als Störung des Unterrichtsverlaufs, sondern eher als Herausforderung dahingehend betrachten, Förderschüler zu motivieren bzw. zur Mitarbeit anzuregen. Mangelnde Mitarbeit z.B. kann zwar in Einzelfällen als „störend“ empfunden werden, der Fokus der Förderlehrkräfte liegt aber in der Regel verstärkt darauf, allen Schülern gerecht werden zu wollen, also auch passive Förderschüler in die Gruppe zu integrieren.*
- *Störungsfolgen lassen sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung in der gesamten Bandbreite von kurzfristigen Unterbrechungen bis hin zu äußerst fordernden Konstellationen, in denen die Fortführung des Förderunterrichts gefährdet erscheint, identifizieren. Häufig zeigen sich sequentielle Eskalationsstufen, z.B. wenn Schüler auf eine Ermahnung insofern reagieren, als sie das von der Förderlehrkraft als störend empfundene Verhalten vermehrt zeigen. In anderen Fällen bauen sich Störungen bezüglich ihrer Intensität über mehrere Sitzungen hinweg auf.*

Handlungsstrategien beim Umgang mit Unterrichtsstörungen lassen sich im Kontext des Begriffs Klassenführung verorten. Mit diesem Begriff werden unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge verknüpft, je nachdem ob man ein weites oder enges Verständnis von Klassenführung heranzieht bzw. auf welchen Aspekten Schwerpunkte gesetzt werden (Haag & Streber 2012). Einem engen Verständnis zufolge wird Klassenführung als Reaktion auf Unterrichtsstörungen bzw. Disziplinprobleme gesehen (Helmke 2010; Ophardt & Thiel 2008). Solch ein enges Verständnis von Klassenführung rekurriert rein auf behavioristische Vorstellungen der Verhaltensmodifikation, z.B. durch Verstärkung bzw. Bestrafung und wird aus heutiger Sicht abgelehnt. In Bezug auf den Umgang mit Störungen werden in der aktuellen Diskussion sowohl präventive, proaktive als auch reaktive Maßnahmen diskutiert (vgl. Haag & Streber 2012).

Breiter gefasste Ansätze beziehen Klassenführung im Sinne einer Querschnittsaufgabe auf die Tätigkeiten von Lehrkräften insgesamt. So formuliert Kiel (2009, S. 337): „Klassenführung befasst sich mit der Gestaltung der auf Lernarbeit zielenden Interaktion zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen in dem institutionalisierten sozialen Rahmen der Schulklasse“. Seidel (2009) klassifiziert Klassenführung in folgenden drei Facetten:

- Klassenführung als Umgang mit Störungen
- Klassenführung als Management von Lernzeit
- Klassenführung als Begleitung von Lernprozessen bei Schülern

Hiermit wird deutlich, dass unter Klassenführung heute mehr verstanden wird als die Herstellung von Disziplin. Der oben angeführte Aspekt des Herstellens und Aufrechterhaltens von Ordnungsstrukturen (Seidel 2009) stellt so, einer integrativen Sicht zufolge, nur einen Aspekt erfolgreicher Klassenführung dar.

Als Klassiker der Klassenführungsforschung in Bezug auf den Aspekt der Herstellung und Aufrechterhaltung von Ordnungsstrukturen gelten die Untersuchungen von Kounin (1976). Als zentrales Element kann dabei festgehalten werden, dass für die Herstellung von Disziplin präventive Maßnahmen der Unterrichtsplanung und -durchführung, die auf die gesamte Gruppe abzielen, effektiver erscheinen als intervenierende Maßnahmen. Kounin benennt vier Merkmalsbereiche effektiver Klassenführung (vgl. Seidel 2009, S. 139 f.; Helmke 2010, S. 179):

- **Allgegenwärtigkeit und Überlappung:** Vermittlung des Eindrucks, dass die Lehrkraft alle Schüleraktivitäten registriert und gegebenenfalls Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten folgen. Mit Überlappung ist zudem die Fähigkeit der Lehrkraft angesprochen, die Aufmerksamkeit simultan auf mehrere Aspekte des Unterrichtsgeschehens richten zu können.
- **Reibungslosigkeit und Schwung:** Herstellen von Unterrichtsfluss sowie das Schaffen von Übergängen zwischen Unterrichtsphasen, z.B. durch das Vermeiden von Unterbrechungen, das Vermeiden von Langeweile oder eine kohärente Unterrichtsgestaltung, in der ein 'roter Faden' erkennbar ist.
- **Gruppenmobilisierung:** Fähigkeit, den Fokus auf die gesamte Klasse zu richten bzw. die gesamte Klasse 'in Bereitschaft' zu halten, auch wenn nur ein Schüler aktiv ist. Dies kann z.B. erreicht werden wenn Schüler nicht wissen, wer als nächstes aufgerufen wird.
- **Abwechslung und Herausforderung:** Fähigkeit, Interesse zu wecken und somit Überdruß zu vermeiden, z.B. durch stimulierende Anstöße bei Überleitungen, sowie das Gestalten fordernder, abwechslungsreicher Lernaktivitäten insbesondere in Stillarbeitsphasen.

Die Arbeiten Kounins bilden bis in die aktuelle Diskussion hinein die Basis für die Beschäftigung mit Merkmalen erfolgreicher Klassenführung. Bezogen auf die Anforderungsdimension

„Unterrichtsstörungen“ können insbesondere folgende Elemente festgehalten werden³⁴ (vgl. Haag & Streber 2012; Helmke 2010; Seidel 2009; Evertson, Emmer & Worsham 2006; Mayr 2006):

- **Regeln, Routinen und Rituale:** Hier geht es zum einen um die Etablierung einer überschaubaren Zahl von Regeln im Sinne eindeutiger Verhaltenserwartungen. Dies sollte möglichst zu Beginn eines Schuljahres geschehen, die Regeln können auch in kooperativer Form ausgehandelt und festgehalten werden. Transparente Erwartungen, deren Einhaltung konsequent überwacht wird und die mit klar ersichtlichen Sanktionen (Belohnung/Bestrafung) verbunden sind, gelten als geeignete Maßnahme, um potenziellen Störungen vorzubeugen. Routinen und Rituale hingegen bezeichnen spezifische Handlungsmuster bei Situationen, die im Schulalltag häufig vorkommen (z.B. bestimmte Begrüßung bei Stundenbeginn, Regelungen für Kommunikation im Unterricht, z.B. sich melden, Regelungen für den Ablauf von Gruppenarbeiten usw.) und einen Beitrag zur Strukturierung des Verhaltens und Handelns leisten. Für Lehrkräfte unterstützend und entlastend wirken dabei etablierte Signale, z.B. bestimmte Gesten, mit denen Störungen unterbunden werden können ohne dass ein verbales Eingreifen oder weiterführende Sanktionen nötig werden.
- **Planung, Organisation und Gestaltung von Unterricht:** Ein klar strukturierter, abwechslungsreicher Unterricht, der einem roten Faden folgt und möglichst ohne Unterbrechungen vonstattengeht, kann potenzielle Störungen bereits im Vorfeld eindämmen bzw. unterbinden.
- **Förderung positiver Beziehungen:** Ebenfalls präventiv wirksam erscheint der Aufbau positiver Beziehungen innerhalb des Systems Schulklass. Von Lehrerseite impliziert dies z.B. einen wertschätzenden, achtsamen Umgang mit Schülern, authentisches Auftreten, einfühlsames Verstehen, das Gewähren von Autonomie und eine humorvolle Grundhaltung.
- **Umgang mit Störungen:** Störungen können auch bei Beachtung der genannten Aspekte nie vollständig vermieden werden, können aber durch frühzeitiges Eingreifen minimiert werden. Sind Interventionen nötig, so erscheint ein breites Handlungsrepertoire an lehrerzentrierten und kooperativen Strategien bei Lehrkräften bedeutsam, um situationsangemessen einschreiten zu können (z.B. Aufforderungen und Ermahnung, Konfliktgespräche, Sanktionen, Ignorieren, Verhaltensmodifikation, z.B. mit Anreizen usw.). Helmke (2010) verweist dabei auf den „low-profile“-Ansatz, demnach mit Störungen so verfahren werden sollte, dass der Fortgang des Unterrichts und das Klassenklima in möglichst geringem Maße beeinträchtigt

³⁴ Weitere Aspekte, die einem weiten Verständnis von Klassenführung folgen (wie z.B. die optimale Nutzung der Lernzeit) werden hier nicht aufgegriffen. Der Fokus liegt auf der Darstellung der Aspekte, bei denen ein Zusammenhang mit der Anforderungsdimension „Unterrichtsstörungen“ vermutet wird.

werden. Für ein proaktives Vorgehen erscheint insbesondere das systematische Beobachten und Überwachen der Vorgänge in der Klasse bedeutsam.

Helmke (2010, S. 178) weist zudem auf Zusammenhänge zwischen dem Professionswissen und der Gestaltung der Klassenführung hin, die im Zusammenhang mit einer Betrachtung des Handelns der studentischen Förderlehrkräfte bedeutsam erscheinen. Demnach verknüpfen Novizen mit dem Begriff der Klassenführung überwiegend das Thema „Disziplin in der Klasse“ (Autorität, sich durchsetzen, Kontrolle haben, Umgang mit Störungen), wohingegen Lehrkräfte mit viel Berufserfahrung mit Klassenführung eher präventive Maßnahmen wie eine gute Planung und Organisation des Unterrichts oder die Etablierung eindeutiger Regeln verbinden.

Da auch in den vergleichsweise kleinen Fördergruppen Unterrichtsstörungen als bedeutsame Anforderungen auftreten erscheint eine Thematisierung der Führung bzw. des Managements von Gruppen anschlussfähig an die vorliegenden Daten. Zwar kann aus den Falldarstellungen heraus keine umfassende Analyse dahingehend vollzogen werden, ob oder wie sich die Förderlehrkräfte an den Grundsätzen einer effektiven Klassen- bzw. Gruppenführung orientieren, nichtsdestotrotz ergeben sich aus den Situationsbeschreibungen einige Hinweise auf entsprechende Handlungen oder Verhaltensweisen von Förderlehrkräften bzw. deren Fehlen. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass die Förderlehrkräfte in der Regel nur einmal wöchentlich für einen Zeitraum von 90 Minuten mit den Fördergruppen arbeiten. Die Möglichkeiten, z.B. längerfristige präventive Maßnahmen zu verfolgen, sind dadurch sicherlich limitiert – wenn man als Vergleichsmaßstab z.B. einen Klassenlehrer einer Regelklasse heranzieht. Andererseits konstituiert sich die Fördergruppe zwar innerhalb des Systems Schule, ist aber in Form und Inhalt dennoch von der Regelschule abgegrenzt. Somit erscheint es durchaus möglich und bedeutsam, auch in der spezifischen Konstellation der Fördergruppe auf Aspekte von „Gruppenführung“ bzw. „Gruppenmanagement“ zu achten. Zu den Besonderheiten des Settings „Förderunterricht“ gehört, neben der kleinen Gruppengröße, die Tatsache, dass der Förderunterricht in der Regel von zwei Förderlehrkräften im Tandem durchgeführt wird. Diese günstige Konstellation sollte die Umsetzung der Merkmale effektiver Klassenführung erleichtern, wenn man z.B. an die Aspekte der 'Gruppenmobilisierung' oder der 'Allgegenwärtigkeit' denkt. So wird in einigen Fallberichten darauf verwiesen, dass die Arbeit im Tandem differenzierende Maßnahmen erlaubt, so dass z.B. unruhige Schüler separiert werden oder unterschiedliche Aufgaben bearbeitet werden können. Andererseits scheint bei Durchsicht der Fallberichte die Einschätzung zuzutreffen, dass unerfahrene Lehrpersonen – als solche sind die Förderlehrkräfte in aller Regel zu bezeichnen – beim Thema Klassenführung eher die Disziplin fokussieren, also Aspekte wie 'sich durchsetzen' oder 'die Kontrolle haben'. Darüber hinaus führende präventive Maßnahmen wie eine klare Planung und stringente Durchführung des Unterrichts oder die Etablierung von Regeln oder

Routinen werden – zumindest explizit – selten genannt³⁵. Bei den Fällen der Anforderungsdimension „Unterrichtsstörungen“ wird nur in einem Fall konkret auf Gruppenregeln verwiesen (SS1985). Die Gruppenregeln wurden zu Beginn des Schuljahres kooperativ ausgehandelt und „fast immer eingehalten“. Hier kann man eine mangelnde Kontrolle der Einhaltung von Regeln vermuten, andererseits sollten Regeln durchaus situativ anpassungsfähig sein und aus Sicht der Lehrkraft kein starres Vorgehen bedingen. Allerdings bewirken die Gruppenregeln im vorliegenden Fall keine Prävention jeglicher Unterrichtsstörung, die Gruppe wird im Verlauf des Schuljahres immer unruhiger und „sprengt regelrecht die Stunden“ (SS1985). Die Ursachenforschung der Förderlehrkraft ergibt Hinweise darauf, dass der Förderunterricht zu wenig abwechslungsreich gestaltet wurde und die Förderschüler sich langweilen – dies verweist wiederum auf die bei Kounin genannten Aspekte der Abwechslung und Herausforderung, die im vorliegenden Fall anscheinend nicht ausreichend Beachtung gefunden haben. Auf Probleme im Umgang mit einer anderen Variante der Verhaltensregulierung verweist ein weiterer Fall, bei dem der Einsatz eines Token-Systems anscheinend eine Wirkung entfaltet, die von den Förderlehrkräften nicht intendiert war (AD1988). So wird geschildert, dass ein Schüler, der häufig durch diverse Formen von Unterrichtsstörungen auffällig wird, sich zusätzlich angestachelt fühlt, da er im Vergleich mit den Mitschülern nur wenige Token-Punkte (die für angemessenes Verhalten ausgegeben werden) erhält. Das als präventive Maßnahme gedachte Element der Tokens entwickelt sich in diesem speziellen Fall zu einer Ursache weiterführender Störungen durch den betreffenden Schüler, der so sein Gefühl der Benachteiligung zu kompensieren versucht. Da der Einsatz des Token-Systems nicht genauer expliziert wird kann allerdings nicht nachvollzogen werden, ob ein Fehler hinsichtlich der Einführung oder Umsetzung des Systems bei der Förderlehrkraft zu suchen ist oder ob Ursachen der Entwicklung weiterer Störungen in der spezifischen Fallkonstellation, z.B. den Eigenschaften des Schülers, verortet werden müssen. Auch bei den genannten günstigen Bedingungen sind in einigen Fällen hohe Anforderungen an die Förderlehrkräfte zu identifizieren. Treten Störungen auf, die nicht mehr abgefedert werden können, so reagieren die Förderlehrkräfte mit unterschiedlichen Maßnahmen. Eine erste Stufe stellen dabei meist Ermahnungen bzw. die Aufforderung, ein unerwünschtes Verhalten zu beenden, dar. Zeigen solche Ermahnungen keine Wirkung wird insbesondere das Durchführen von Konfliktgesprächen, meist im Sinne von Einzelgesprächen während oder nach Fördersitzungen, häufig genannt. Daneben kommt, bei schwerwiegenderen oder länger anhaltenden Störungen, auch die Androhung oder Durchsetzung von Sanktionen (z.B. Strafaufgaben, Ändern der Sitzordnung) zum Einsatz, wobei den Förderlehrkräften nur eingeschränkte Möglichkeiten der Sanktionierung zur Verfügung stehen (z.B.

³⁵ Hier kann einschränkend allerdings ein Bias bei der Datenerhebung vermutet werden, da explizit nach der „bedeutsamsten Situation“, die im Rahmen des Förderunterrichts erlebt wurde, gefragt wurde. Je nach Ausführlichkeit der Falldarstellung ist davon auszugehen, dass z.B. vorauslaufende präventive Maßnahmen nicht in jedem Fall aufgeführt werden.

keine Verweise oder sonstige Ordnungsmaßnahmen). Das Sanktionieren steht dabei in Widerspruch zum mehrfach genannten Anspruch, ohne Bestrafungen auszukommen bzw. besonderen Wert auf gute Beziehungen zu den Schülern zu legen. In diesem Sinne erscheint aus Sicht der Förderlehrkräfte das Herstellen einer Balance zwischen dem „sich durchsetzen“ und dem Aufbau positiver Beziehungen in der Fördergruppe als bedeutsam.

Eine reaktanztheoretische Perspektive kann Hinweise auf das Schülerverhalten geben, indem die Reaktion eines Schülers insbesondere auf sanktionierende Interventionen beleuchtet wird. Die Reaktanztheorie geht von der Vorstellung aus, dass der Mensch prinzipiell motiviert ist, seine Freiheit bzw. seine Handlungsspielräume zu erhalten (vgl. Steins & Welling 2010, S. 149 f.; Kiel et al. 2011, S. 85; Dickenberger 1985). Erlebt der Mensch eine Einschränkung seiner Handlungsspielräume, so entsteht dieser Vorstellung zufolge Reaktanz im Sinne eines Erregungs- und Motivationszustands, der auf eine Wiederherstellung der Freiräume abzielt. Die Ausprägung der Reaktanz hängt davon ab, wie bedeutsam der jeweilige Aspekt von Freiheit dem Individuum erscheint, ob Alternativen zur Verfügung stehen und ob das Maß der Freiheitsbeschränkung in Form absoluter oder relativer Einschränkungen zu sehen ist. Für eine Betrachtung von Reaktanz im Bereich der Schule halten Steins & Welling (2010, S. 150) fest: „Harte Strafmaßnahmen, die darauf abzielen ein Exempel zu statuieren und die Autorität der Lehrperson unterstreichen sollen, können zum Gegenteil dessen führen, was sie ausrichten sollen. Dieser Effekt wird als Bumerangeffekt bezeichnet“. Werden Schüler also mit Verboten oder Sanktionen konfrontiert, so stellt dies aus Sicht der Reaktanztheorie eine Einschränkung der subjektiv empfundenen Freiheit dar, die Widerstand entstehen lassen kann. Mögliche Reaktionen können z.B. in Form einer Aufwertung des sanktionierten Verhaltens (‘Jetzt erst recht’), in Form von Trotzreaktionen bzw. in Form eines übersteigerten Ausführens von Anweisungen auftreten. Zudem erscheint es denkbar, dass Schüler sich Freiheiten, die sie z.B. bei einer besonders strengen – bzw. als streng wahrgenommenen - Lehrkraft nicht oder nur eingeschränkt ausleben können, in anderen Kontexten (z.B. andere Lehrpersonen, außerschulische Kontexte) nehmen. *Auch einige Schülerreaktionen, die im Rahmen der vorliegenden Studie erhoben werden konnten, lassen sich mit Bezug auf die Reaktanztheorie diskutieren. Zum einen erscheint es durchaus denkbar, dass Schüler sich im Rahmen des Förderunterrichts anders verhalten, als sie dies in der Regelklasse tun. Es ist bei Durchsicht der Fälle davon auszugehen, dass die Förderlehrkräfte den Schülern in vielen Fällen weniger autoritär entgentreten bzw. weniger als Autorität wahrgenommen werden als Lehrer der Regelklasse. Dieser Aspekt lässt sich auf die spezifische Stellung der Förderlehrkräfte zurückführen, die sich selbst noch in einer Ausbildungsphase befinden, eingeschränkte Möglichkeiten der Sanktionierung haben usw. Im Sinne der Reaktanztheorie kann dies dahingehend interpretiert werden, dass sich Förderschüler im Rahmen des Förderunterrichts Freiheiten herausnehmen – bzw. dies zumindest versuchen – die sie im Rahmen des Regelunterrichts nicht haben.*

Zum anderen können Schülerreaktionen auf Verhaltensregeln oder Interventionen, die im Rahmen des Förderunterrichts ihre Freiheit einschränken, mit Hilfe der Reaktanztheorie diskutiert werden. In einigen Fällen zeigen sich Reaktionen von Schülern, die als Versuch dahingehend gewertet werden können, Handlungsspielräume zurückzugewinnen bzw. den Sinn von Sanktionen anzuzweifeln. So widersetzt sich z.B. ein Schüler der Aufforderung einer Förderlehrkraft, die aufgrund von diversen Störungen die Sitzordnung ändern möchte; und weist sie darauf hin, dass diese Maßnahme nicht angemessen erscheint. Zudem stellt er die Förderlehrkraft insofern bloß als er darauf verweist, dass ein Ändern der Sitzordnung im Rahmen der Regelklasse, bei einer größeren Zahl an Schülern, kaum umsetzbar erscheint (EW1986). In einem anderen Fall droht eine Förderlehrkraft mit einer Strafaufgabe, falls die Förderschüler nicht damit aufhören, zu Beginn des Förderunterrichts herumzuschreien. Ein Schüler fühlt sich in seinem Handlungsspielraum bedroht und schreit daraufhin absichtlich laut (FF1987). In diesem Sinne kann eine Betrachtung reaktanztheoretischer Überlegungen dazu beitragen, auch ungewöhnliches Verhalten von Schülern zu deuten.

5 Anforderungsdimension 2: „Gruppendynamik“

Definition: Als Anforderung aus dem Bereich „Gruppendynamik“ werden in der vorliegenden Systematik Situationen klassifiziert, bei denen die zentrale Anforderung darin verortet werden kann, ein positives Lernklima in der Gruppe zu schaffen oder wiederherzustellen. Differenziert werden können diese Situationen nach

- dem Ausmaß der Anforderung (von der problemlos zu bewältigenden Integration eines schüchternen Schülers bis zur Intervention bei körperlichen Auseinandersetzungen),
- der von der Förderlehrkraft empfundenen Intensität der Situation
- der Häufigkeit des Auftretens (singulär bis dauerhaft)
- konkreten Erscheinungsformen (Integration in die Gruppe, Konfliktfälle, Mobbing).

5.1 Phänomene aus der Anforderungsdimension Gruppendynamik

Probleme in der Gruppendynamik der Fördergruppe treten mehr oder weniger regelmäßig auf, haben mehr oder weniger großen Einfluss auf das Gruppenklima und werden von den studentischen Förderlehrkräften als mehr oder weniger belastend eingeschätzt. Mit „Integration in die Fördergruppe“ werden Situationen beschrieben, in denen ein Schüler eine Außenseiterrolle in der Fördergruppe einnimmt. Den anderen Mitgliedern der Fördergruppe kann dabei eine aktive oder passive Rolle zukommen – d.h. es gibt Fälle, in denen die anderen Mitglieder der Fördergruppe einen oder mehrere Förderschüler aktiv ausgrenzen. In anderen, meist weniger fordernden Fällen wird das Verhalten oder Handeln der Mitschüler nicht näher beleuchtet, hier sind Probleme bei der Integration z.B. auf die Schüchternheit einzelner Schüler zurückzuführen. Im Unterschied zu akuten „Konfliktfällen“ kommt es zu keinen verbalen oder körperlichen Auseinandersetzungen in der Fördergruppe. Von „Mobbing“ unterscheiden sich die Fälle von „schwieriger Gruppenintegration“ dadurch, dass letztere nicht über einen längeren Zeitraum auftreten, nicht zwingend eine Schädigung eines Opfers bzw. eine Schädigungsabsicht vorliegt und kein dauerhaftes Ungleichgewicht bezüglich der Machtverhältnisse in der Gruppe erkennbar ist.

5.1.1 Integration in die Fördergruppe

In mehreren Fallbeschreibungen stellt die **schwierige Integration** einzelner Schüler in die Fördergruppe die zentrale Anforderung an Förderlehrkräfte dar. In weniger fordernden Situationen benötigen einzelne Förderschüler etwas Zeit, um sich im Setting der Fördergruppe zurechtzufinden und Vertrauen gegenüber der Förderlehrkraft und den Mitschülern aufzubauen, wie ein Fall aus einer Fördergruppe an einer Grundschule (6 Förderschüler, Jahrgang 3) dokumentiert:

„Eine Schülerin kommt neu in den Förderunterricht. Mir wurde bereits von der Klassenlehrerin gesagt, dass die Schülerin extrem schüchtern ist und nur sehr wenig spricht. Bei dem Anfangsritual der

Förderstunde, einer Erzählrunde, erzählten die übrigen Schüler alle eifrig von ihrem Schultag oder ihrer Woche. Die neue Schülerin wollte nichts erzählen. Ich drängte sie auch nicht dazu, da ich schon wusste, dass sie sehr schüchtern sei. In der nächsten Stunde wollte sie wieder als einzige nichts erzählen. Ich nahm deshalb einen anderen Schüler dran und sagte zu ihr, dass sie sich ja vielleicht etwas überlegen kann dass sie erzählen möchte, während ihr Mitschüler noch erzählt“ (SK1988).

Im weiteren Verlauf der Sitzung meldet sich die Schülerin von sich aus und erzählt von einem Erlebnis auf dem Pausenhof. In den nächsten Sitzungen behält sie zwar ihre zurückhaltende Art bei, beteiligt sich aber regelmäßig am Unterricht.

Die Anforderung an die berichtende Förderlehrkraft ist in diesem Fall eher niedrig einzuschätzen. Zum einen lässt die Zurückhaltung der Schülerin bereits in der zweiten Fördersitzung, an der sie teilnimmt, nach. Zum anderen geht, soweit ersichtlich, von den anderen Mitgliedern der Fördergruppe kein Druck auf die Schülerin aus. So sind auch keine speziellen Maßnahmen der Förderlehrkraft nötig, um die Schülerin in die bereits bestehende Gruppe zu integrieren. Die Schülerin wird auch von der Klassenlehrerin der Regelschule als schüchtern beschrieben und benötigt augenscheinlich etwas Zeit zur Integration in die Fördergruppe, auch da die anderen Förderschüler anscheinend nicht – oder nicht alle – aus der Klasse der Schülerin stammen und ihr daher nicht alle vertraut zu sein scheinen.

Mit mehr Anforderungspotenzial an die Förderlehrkräfte verbunden erscheinen Situationen, in denen die zurückhaltende Art einzelner Schüler dazu führt, dass sie von den Mitschülern nicht beachtet oder gar aktiv ausgegrenzt werden. Ein Fall aus einer Fördergruppe an einem Gymnasium (7 Förderschüler, Jahrgang 6) verdeutlicht diesen Aspekt:

„Ich habe eine Schülerin in meiner Mercatorklasse die Probleme hat laut und deutlich vor der Gruppe zu sprechen. Die Mitschüler nutzten diese Situation teilweise aus und versuchten, sie links liegen zu lassen“ (KU1987).

In der Situationsbeschreibung wird nicht näher erläutert, in welcher Form die Mitschüler die betroffene Förderschülerin ausgrenzen. Zentral erscheint an dieser Situation allerdings, dass die Atmosphäre in der Fördergruppe eine Intervention der berichtenden Förderlehrkraft notwendig erscheinen lässt. So sollen in einer Sitzung von den Schülern erfundene Märchen vorgetragen werden, die betreffende Schülerin traut sich allerdings nicht, als sie an der Reihe ist. Die Rolle der Mitschüler wird nicht explizit beschrieben, die Darstellung gibt aber Hinweise darauf, dass die Förderlehrkraft eine Ausgrenzung durch die Mitschüler (Tuscheln, Kichern, Auslachen) zumindest für möglich erachtet bzw. die Schülerin vor dem Rest der Gruppe nicht bloßstellen möchte.

Die Förderlehrkraft nimmt dies zum Anlass, einige Regeln zum Umgang miteinander im Rahmen der Fördergruppe zu verdeutlichen (*„konstruktive Kritik, niemand wird ausgelacht“*, KU1987). Zudem ändert sie ihre Planung ab und lässt die Schüler ihre Geschichte im Sitzen statt stehend vortragen. Im

weiteren Verlauf ruft die Förderlehrerin erst die Mitschüler auf, diese tragen reihum ihre Geschichten vor. Die Schülervorträge sowie der anschließende Austausch über die Geschichten verlaufen aus Sicht der Förderlehrerin in einer konstruktiven und angenehmen Atmosphäre, was ihr zufolge auch dazu führt, dass sich letztlich auch die betroffene Schülerin traut, ihre Geschichte vorzutragen.

Die Anforderung an die Förderlehrkraft ist in einem solchen Fall höher einzuschätzen, da die gesamte Fördergruppe involviert scheint. Dies zeigt sich insbesondere auch in Situationen, in denen einzelne **Schüler aktiv ausgegrenzt werden**. In einer Situationsbeschreibung wird von einer Förderschülerin berichtet, die des Öfteren von den anderen Mitgliedern der Fördergruppe ausgelacht wird:

„Eine Schülerin in meiner Fördergruppe ist schon häufig aufgefallen, da sie viele, eigentlich geläufige, Dinge nicht kennt und sie deshalb von den anderen Schülerinnen gehänselt wird. Vor einiger Zeit gab es erneut eine solche Situation. Das Mädchen hatte noch nie etwas von dem Wort „Senf“ gehört. Wieder gab es bei ihrer Frage Gekicher“ (KS1985, GY, Jg.6).

Bemerkenswert erscheint die Formulierung der Förderlehrerin, dass die Schülerin „[auffällt], da sie viele, eigentlich geläufige, Dinge nicht kennt“ (KS1985), was man durchaus auch als Schuldzuschreibung der Förderlehrerin an die betroffene Förderschülerin interpretieren könnte. Der weitere Verlauf des Falls lässt diese Interpretation allerdings als wenig wahrscheinlich wirken. Die Förderlehrerin erklärt der Schülerin den unbekannten Begriff und äußert sich erfreut darüber, dass in der nächsten Sitzung eine Mitschülerin ein Glas Senf mit in den Unterricht bringt um zu verdeutlichen, „was das gelbe Zeug ist, von dem wir gesprochen haben“ (KS1985). Nicht eindeutig geklärt wird in der Formulierung der Situationsbeschreibung, ob sich die Unkenntnis der „eigentlich geläufigen Dinge“ (KS1985) auf sprachliche Defizite oder kulturelle Unterschiede zurückführen lässt. Im konkreten Fall scheint letzteres ausschlaggebend zu sein, da die Schülerin augenscheinlich keinen Senf kennt und entsprechend auch mit dem Begriff nichts assoziieren kann.

Die weitere Entwicklung des Gruppenklimas ist aus der Fallbeschreibung heraus nicht direkt ersichtlich. Die Förderlehrerin berichtet nach der Hilfestellung durch eine Mitschülerin allerdings davon, dass es „*anscheinend endlich jemanden unter ihren Freundinnen gibt*“ (KS1985), der die betroffene Schülerin unterstützt. Der Ausdruck „Freundin“ wurde von der berichtenden Förderlehrerin eventuell unreflektiert benutzt, bezieht sich aber anscheinend auf die gesamte Fördergruppe und kann somit durchaus auch als Hinweis auf ein insgesamt intaktes Gruppenklima gewertet werden.

Der Fall erscheint aus Sicht der Förderlehrerin als wenig intensive Form der Ausgrenzung und wird von der Förderlehrerin selbst zwar als bedeutsam, nicht aber als sehr fordernd beschrieben.

Problematisch bei der Einordnung der Situation erscheint die Tatsache, dass die Sicht der betroffenen Förderschülerin in der Situationsbeschreibung nicht aufgegriffen wird – so werden z.B.

eine Reaktion auf die Hänseleien oder ein negativer Einfluss auf das Selbstbild der betroffenen Förderschülerin nicht berichtet, erscheinen aber durchaus möglich. Eine Bewertung der Intensität der Vorfälle aus Sicht der betroffenen Schülerin - und damit letztlich eine Gesamtbewertung der Anforderungssituation für die Förderlehrerin - muss auf Basis der vorliegenden Fallbeschreibung vorsichtig formuliert werden. Legt man rein die zur Verfügung stehenden Informationen aus dem Fallbericht zugrunde, dann handelt es sich um einen weniger schweren Fall von „Ausgrenzung“, der a) die betroffene Schülerin nicht so tief trifft, dass sie ihre Beteiligung am Förderunterricht in Frage stellt und b) das Gruppenklima wenig oder nur bis zu einem gewissen Punkt beeinträchtigt, so dass eine Fortführung des Förderunterrichts möglich erscheint.

In anderen Situationsbeschreibungen werden intensivere Formen der Ausgrenzung ersichtlich, die auch im Sinne höherer Anforderungen an die betreffenden Förderlehrkräfte interpretiert werden können. So berichtet eine Förderlehrerin von einer Situation, in der ein **neuer** (männlicher) **Schüler in eine bestehende Fördergruppe aufgenommen wird**, die bis dahin als Mädchengruppe geführt wurde:

„Ich bin in einer reinen Mädchengruppe, die alle sehr nett, fleißig und auch leistungsstark sind. Ein neuer Schüler kommt hinzu, die Mädchen mögen ihn nicht dabei haben und sind sehr unnett. Er hat überhaupt keine Lust auf Mercator und verweigert die Teilnahme“ (SW1984, GY, Jg.5).

Als zentrale Anforderung an die berichtende Förderlehrerin kann hier die schwierige Integration eines neuen Förderschülers in eine bestehende Gruppe identifiziert werden. Die Situation wird in diesem Bericht nicht näher erläutert, so dass zum einen unklar bleibt wie die ablehnende Haltung der Gruppe und die Verweigerungshaltung des neuen Förderschülers zusammenhängen. So scheint es sowohl möglich, dass das Verhalten der Mädchen aus der bestehenden Gruppe zu einem Rückzug des neuen Schülers beiträgt, als auch, dass dessen verweigernde Haltung zur Ablehnung durch die Mädchen führt. Zum anderen wird nicht näher erläutert, was die Gruppe und der neue Schüler konkret tun, da dies in der Beschreibung nur angerissen wird („sind sehr unnett“ bzw. „verweigert die Teilnahme“, SW1984). Nichtsdestotrotz wird mit der neuen Gruppenkonstellation eine hohe Anforderung an die studentische Förderlehrerin deutlich, die die Situation auch in der eigenen Einschätzung als bedeutsam beschreibt und sich beim Auftreten der Anforderung „eher überfordert“ fühlt. Darüber, ob der Geschlechtsunterschied zwischen dem neuen Förderschüler und der Mädchengruppe einen Einfluss auf die Gruppendynamik hat, kann nur spekuliert werden. Dies erscheint durchaus möglich, allerdings kann die ablehnende Haltung der bereits existierenden Gruppe gegenüber dem neuen Mitglied auch im Sinne einer Gruppendynamik interpretiert werden, deren gewachsenes Gefüge neuen Mitglieder zumindest vorab ablehnend gegenübertritt, ohne dass das Geschlecht einen Einfluss haben muss. Die Förderlehrerin führt im weiteren Verlauf ein Gruppengespräch ohne sowie ein Einzelgespräch mit dem neuen Schüler mit dem Ziel, wieder eine

gute Arbeitsatmosphäre herzustellen, was letztlich auch gelingt.

Ein weiterer Fall berichtet explizit von zwei Förderschülern, die eine **Außenseiterposition** innerhalb der Fördergruppe innehaben:

„In meiner Fördergruppe wird ein Junge regelmäßig ausgeschlossen, die anderen Jungs wollen nichts mit ihm zu tun haben und ärgern ihn oft. Der Junge versucht dennoch immer wieder, zu den anderen Jungs Anschluss zu finden und wird immer wieder enttäuscht. Man sieht oft, dass er dann sehr traurig ist. [...]. Auch ein anderer Schüler war letztens sehr demotiviert, wollte nichts sagen, nicht vorlesen, und sah recht bedrückt aus. Als ich ihn fragte, was denn mit ihm los sei, sagten die anderen Kinder in einem gemeinen Ton, dass er an dem Tag schon geweint habe“ (SY1986, RS, Jg. 5).

Die Förderlehrerin berichtet des Weiteren von einem insgesamt schlechten Gruppenklima, empfindet dies als sehr belastend und formuliert abschließend einen klaren Bedarf an Expertise für die eigene professionelle Entwicklung (*„Ich will wissen, wie ich innerhalb einer Klasse Außenseiter in die Klassengemeinschaft integrieren kann [...]!“*). Ihr eigenes Verhältnis zu den Schülern beschreibt sie als gut. Der weitere Verlauf wird nicht dargestellt, die Förderlehrerin berichtet aber von einer deutlichen Handlungsunsicherheit: *„[...] ich kann die anderen Kinder ja nicht zwingen, andere Schüler zu mögen oder mit ihnen zu spielen. Natürlich greife ich aber ein, wenn jemand beleidigt wird oder die Schüler dazu neigen, handgreiflich zu werden“ (SY1986).*

Insbesondere der erste beschriebene Fall eines Außenseiters rückt in die Nähe eines Begriffs von Mobbing, wird hier aber als „Ausgrenzung“ eingeordnet. Zwar wird ein länger andauernder, regelmäßiger Ausschluss des Jungen berichtet, der laut der Situationsbeschreibung eine Art Opferrolle innerhalb der Fördergruppe einnimmt. Andererseits überwiegt bei der Durchsicht der Darstellung der Eindruck, dass vom Rest der Gruppe nicht stetig aktiv bzw. mit einer Schädigungsabsicht gegen den Außenseiter vorgegangen wird, auch wenn ein Machtgefälle in der Gruppe augenscheinlich vorhanden ist. Der zweite berichtete Fall verstärkt den Eindruck, dass in der betreffenden Fördergruppe das Klima insgesamt als schlecht einzustufen ist – auch wenn unklar bleibt, ob der zweite betroffene Schüler ebenfalls regelmäßig Ausgrenzung erfährt.

5.1.2 Konflikte in der Fördergruppe

Konflikte zwischen Förderschülern können zwischen zwei Schülern (1:1), zwischen der Gruppe oder einem Teil der Gruppe und einem Schüler (n:1), aber auch zwischen zwei Teilgruppen (n:n) ausgetragen werden. Die Bandbreite reicht hier einerseits von verbal ausgetragenen Meinungsverschiedenheiten bis hin zu körperlichen Auseinandersetzungen. Andererseits können die Fälle danach unterschieden werden, ob ein Konflikt einmalig auftritt oder sich über einen längeren Zeitraum hinweg abspielt. In einer Situationsbeschreibung wird zudem deutlich, dass im Rahmen des Förderunterrichts auch Konfliktsituationen zwischen Förderlehrkräften und -schülern auftreten

können, die das Gruppenklima belasten.

Die berichteten **Konflikte zwischen zwei Schülern einer Fördergruppe**, bei denen der Rest der Gruppe soweit ersichtlich nicht involviert ist, entwickeln sich meist über einen längeren Zeitraum hinweg. So beschreibt eine Förderlehrerin eine Konfliktsituation in ihrer Fördergruppe, bei der sich innerhalb einer gut funktionierenden Gruppe nach und nach Streitigkeiten zwischen zwei Förderschülern entwickeln, die in einer heftigen verbalen Auseinandersetzung ihren Höhepunkt finden:

„Während einer Mercator-Förderstunde gab es einen heftigen Streit zwischen zwei unserer Schüler. Es ging sogar so weit, dass sie sich gegenseitig beschimpften und die Schülerin weinend das Klassenzimmer verlassen wollte“ (AW1988, SFZ, Jg. 5 & 6).

Die Förderlehrerin und ihre Tandempartnerin führen daraufhin Einzelgespräche mit beiden Konfliktparteien, die eine ungewöhnlich anmutende Ursache für die Auseinandersetzung zu Tage bringen:

„Es hat sich herausgestellt, dass die beiden eine gemeinsame Freundin haben, die mit ihnen ihr Frühstück teilt, weil die beiden selbst nichts von zu Hause mitbekommen. Sie stritten sich, da jeder von ihnen mehr abbekommen wollte als der andere“ (AW1988).

Die Förderlehrkräfte kontaktieren im Nachgang die Klassenlehrerin und können in die Wege leiten, dass die beiden Förderschüler am Schulfrühstück teilnehmen, was letztlich den Konflikt eindämmt und das Gruppenklima im Förderunterricht verbessert.

Die Konfliktsituation wird von der berichtenden Förderlehrerin in der Rückschau als sehr fordernd eingeschätzt. Trotz einer vergleichsweise kleinen Fördergruppe mit vier Förderschülern, die von zwei studentischen Förderlehrkräften im Tandem unterrichtet werden, und der vergleichsweise als hoch einzuschätzenden Vorerfahrung der berichtenden Förderlehrerin, die ein Freiwilliges Soziales Jahr an einer Förderschule absolviert hat, wird der hohe Anforderungscharakter dieser und vergleichbarer Situationen deutlich.

Ein anderer Konfliktfall zwischen zwei Schülern gehört zu den wenigen Fällen, in denen der Migrationshintergrund eines Akteurs eine Rolle zu spielen scheint. In einer Fördergruppe, die aus sechs Schülern aus den Jahrgängen sieben und acht einer Förderschule besteht, haben vier der Schüler sowie die in dieser Sitzung alleine unterrichtende Förderlehrerin einen türkischen und zwei Schüler einen albanischen Migrationshintergrund. In einer Stunde kommt es zu einer Auseinandersetzung zwischen zwei Schülern:

„In einer Unterrichtsstunde lasen wir gerade einen Text. Der Schüler sollte nun weiterlesen. Als er bei einem Wort stockte, versuchte eine andere türkische Schülerin ihm weiterzuhelfen und las für ihn das Wort laut vor. Der Schüler war darüber sehr verärgert und beschimpfte sie auf übelste Art auf Türkisch“ (EK1990, SFZ, Jg. 7 & 8).

Bedeutsam im Sinne einer Anforderung an Förderlehrkräfte erscheint bei dieser Fallbeschreibung das unvermittelte Auftreten der Beschimpfung. Der Schüler fühlt sich durch das Hilfsangebot seiner Mitschülerin wohl bloßgestellt und reagiert mit einem verbalen Angriff. Je nachdem, in welchem Verhältnis die Gruppenmitglieder zueinander stehen und in welchem Tonfall beispielsweise die Mitschülerin agiert, ist es aber zumindest denkbar, dass diese ihn zu provozieren versucht. Eine Vorgeschichte des Konflikts zwischen den beiden Schülern wird nicht berichtet, andere Schüler sind nicht involviert. Der Förderlehrerin war allerdings aus vorausgegangenen Gesprächen mit der Klassenlehrerin des Schülers bekannt, dass dieser zu einer aufbrausenden Art neigt und häufiger Schimpfwörter verwendet. Die Förderlehrerin interveniert und verdeutlicht, dass sie als türkische Muttersprachlerin die Beschimpfungen verstanden hat, was dem Schüler, soweit aus der Beschreibung ersichtlich, vorab nicht bewusst war.

Ebenfalls berichtet werden **Konflikte zwischen der Gruppe oder einem Teil der Gruppe und einzelnen Schülern**. So wird aus einer kleinen Fördergruppe mit drei Schülern einer Förderschule (ohne Angabe zur Jahrgangsstufe) eine Situation berichtet, die auf den ersten Blick den Eindruck hinterlässt, dass zwei der Schüler Mobbing gegen den dritten Schüler betreiben.

„Vorauslaufende Bedingung: Wir haben drei Schüler in unserem Mercator-Förderunterricht, die alle aus einer Klasse sind und sich daher bereits gut kennen. Es gibt öfters kleine Streitigkeiten, bei denen sich eigentlich immer zwei der Schüler, Schüler A und B, zusammen gegen den dritten Schüler C verbünden. Die Deutschkenntnisse von Schüler A und B sind ähnlich, und die von Schüler C sind schlechter. Schüler C hat oft Probleme sich auszudrücken und seine Äußerungen sind auch für uns [die Förderlehrkräfte] schwer zu verstehen. In der Regel hat es sich um Beleidigungen oder Witze gehandelt, die häufig in Verbindung mit der Sprache von Schüler C waren. Wir haben die Schüler fast immer darauf angesprochen, aber es gab keine Veränderungen“ (DM1984, SFZ, k.A. Jg.).

Schüler C scheint bei Betrachtung der Vorauslaufenden Bedingungen eine schwache Position in der Gruppe einzunehmen und wird, insbesondere aufgrund seiner schlechteren Deutschkenntnisse, von den anderen beiden Schülern beleidigt. Erst in der weiteren Situationsbeschreibung wird deutlich, dass sich Provokationen und Reaktionen bei allen drei Beteiligten nachweisen lassen.

„Schilderung des Ereignisses: Zu Beginn jeder Förderstunde darf jeder Schüler im Stuhlkreis kurz ein wichtiges Erlebnis der letzten Tage erzählen. An diesem Tag hat Schüler C als letztes etwas erzählt. Er wurde ständig von den anderen Schülern unterbrochen und die beiden Schüler haben über alle Fehler von C gelacht. Trotz wiederholter Ermahnungen durch uns haben die Schüler nicht damit aufgehört, sich über Schüler C lustig zu machen und haben diesen nicht ausreden lassen. Als wir gefragt haben, was der Grund für ihr Verhalten sei, hat Schüler A, er kommt aus Togo, gesagt, dass er Schüler C nicht mag, da dieser ihn immer mit „schwarzer Mann“ anspricht“ (DM1984, SFZ, k.A. Jg.).

Blickt man auf die zentrale Anforderung an die berichtende Förderlehrerin, so stellt sich diese

vordergründig als problematische Gruppenkonstellation dar. Die zugrunde liegende Ursache für das Verhalten der beiden Schüler A und B, die rassistischen Äußerungen des Schülers C, zeigt sich erst auf Nachfrage der Förderlehrkräfte. Das Problem in der Gruppe scheint sich dem Bericht der Förderlehrerin zufolge über einen längeren Zeitraum entwickelt zu haben, so dass die Ursachenforschung der studentischen Förderlehrerinnen hier evtl. etwas spät ansetzt. Unklar bleibt, ob die Äußerungen des Schülers C der alleinige Auslöser für das Verhalten der Schüler A und B sind. Nichtsdestotrotz eröffnet sich mit den rassistischen Äußerungen eine weitere Ebene an Anforderungen, welche auch die Förderlehrerin in ihrer persönlichen Einschätzung erwähnt: Zentrale Anforderungen in dieser Situation sind aus ihrer Sicht demnach „a) *Streitschlichtung (wobei die Lehrkraft unparteiisch sein muss)*, b) *Antirassistische Erziehung (damit solche Vorfälle überhaupt nicht vorkommen)* und c) *Gesprächsführung*“ (DM1984). Die Situation wird von der Förderlehrerin als sehr bedeutsam und fordernd beschrieben, zudem merkt sie an, dass die Situation ihre Vorstellungen über den Lehrerberuf durchaus verändert hat.

Im weiteren Verlauf wird die Situation in der Gruppe in einem Gruppengespräch diskutiert. Schüler C, dem nach Aussage der Förderlehrerin die Tragweite seiner Äußerungen nicht bewusst war, entschuldigt sich bei Schüler A. Die Atmosphäre in der Gruppe bessert sich darauf hin, auch wenn es weiterhin zu kleineren Auseinandersetzungen kommt.

In einer weiteren Falldarstellung aus dem Bereich „Konflikte zwischen der Gruppe und einem einzelnen Schüler“ kommt es während des laufenden Schuljahres zu einer Umstrukturierung in der Fördergruppe, die von drei auf sieben Förderschüler (Gymnasium, 5. Jahrgangsstufe) aufgestockt wird. Die drei (weiblichen) Förderschülerinnen, die bereits vor der Umstrukturierung den Förderunterricht besucht haben, äußern schon vor der ersten gemeinsamen Sitzung ihren Unmut über die Teilnahme des Schülers 'S.' am Förderunterricht: „*Die Mädchen reagierten mit großer Abscheu auf die Tatsache, dass er nun mit ihnen in einer Gruppe sein sollte, und zogen sehr über ihn her*“ (EW1985, GY, Jg.5). In der ersten gemeinsamen Sitzung kommt es zu Auseinandersetzungen zwischen Schüler 'S.' und den Mädchen, über die Rolle der weiteren Gruppenmitglieder wird dabei nicht berichtet:

„*Die Mädchen äußerten ihren Unmut über sein Erscheinen sofort indem sie 'S.' direkt ansprachen oder uns Förderlehrerinnen über sein „Umtreiben“ informierten. Zunächst scheinbar pubertäre Neckereien steigerten sich zunehmend über die Stunde und 'S.', der bereits in seiner Arbeitshaltung sehr stark signalisierte, dass er eigentlich keine Lust hatte an Mercator teilzunehmen, wurde zunehmend aggressiv und provozierte in alle Richtungen. Versuche unsererseits dies zu unterbinden scheiterten kläglich*“ (EW1985, GY, Jg.5).

Die berichtende Förderlehrerin empfindet die Situation als sehr bedeutsam und fühlt sich anfangs überfordert. Im weiteren Verlauf bitten die – hier im Tandem agierenden Förderlehrkräfte - den

Schüler 'S.' nach der Sitzung zu einem Einzelgespräch.

Deutlich wird die beiderseitige Ablehnung zwischen den Mädchen und Schüler 'S.', die sich auch in einer Äußerung des Schülers im nach der Sitzung stattfindenden Einzelgespräch widerspiegelt: „[...] *vor allem mit den Mädchen in der Gruppe hätte er große Probleme und könne es nicht ertragen, mit ihnen im Kurs zu sitzen*“ (EW1985). Schon in der ersten gemeinsamen Sitzung wird die Gruppenkonstellation so zu einer großen Herausforderung für die Förderlehrkräfte. Über mögliche Gründe kann nur spekuliert werden. Die Schüler stammen, soweit aus der Beschreibung ableitbar, alle aus einer Klasse, in welcher der Schüler 'S.' eventuell eine Außenseiterrolle einnimmt. Zumindest kann man die Aussagen der Förderlehrerin dahingehend interpretieren, wenn sie ihren Eindruck des Schülers 'S.', den sie im Rahmen einer vorauslaufenden Hospitation³⁶ gewonnen hat, mit „*unruhig, fordernd*“, aber auch „*schnell denkend, intelligent*“ (EW1985) beschreibt. Der Schüler 'S.' selbst berichtet später im Einzelgespräch davon, dass er sich darüber bewusst sei, mit seiner unnahbaren Art Mitschülern und Lehrern die Kontaktaufnahme zu erschweren, er andererseits aber auch kaum eine Chance habe, „*sein anderes Ich zu zeigen*“ (EW1985). Die Konstellation in der Regelklasse findet so augenscheinlich ihre Entsprechung im Setting des Förderunterrichts.

Neben dem Faktor der Gruppenkonstellation wird auch darauf hingewiesen, dass sowohl die Förderlehrkräfte als auch der Schüler selbst keinen klaren Bedarf für den Besuch des Förderunterrichts sehen: „*Sein Fazit war, dass er keinen Förderunterricht brauche sondern einfach mehr Lesen müsse, was er auch bereits tue. Er bedankte sich für unser offenes Ohr versprach uns, mit seinen Eltern nochmals zu sprechen und sich alles nochmals durch den Kopf gehen zu lassen*“ (EW1985). Der Schüler 'S.' erscheint im weiteren Verlauf nicht mehr zum Förderunterricht.

Gründe für die Aufstockung der Gruppe können im Einzelfall schwer nachvollzogen werden. Nach Aussage der Projektleitung kann es vereinzelt auch während eines Schuljahres zu einer Aufnahme weiterer Schüler kommen, wenn die Gruppe z.B. aufgrund von Abgängen zu klein wird (Minimum drei Förderschüler) oder einzelne Schüler im Nachhinein aufgrund einer schlechten Notentendenz aufgenommen werden – ersteres scheint in der obigen Situation der Fall zu sein. Insbesondere am Gymnasium, der Schulart, an welcher sich der beschriebene Fall abspielt, kommt in den fünften Klassen das Phänomen hinzu, dass die Lehrer der Regelschule zu Beginn des Schuljahres die Sprachfähigkeiten von Schülern (noch) nicht in ausreichendem Maße einschätzen können, da sie selbst die Schüler erst kurze Zeit kennen und sich schwer tun, entsprechende Empfehlungen auszusprechen. Auch dies kann im Einzelfall dazu führen, dass einzelne Schüler erst im Verlauf eines

³⁶ Die Förderlehrkräfte hospitieren in der Regel vor Beginn des Förderunterrichts zwei Vormittage in der Klasse, aus der die Förderschüler – bzw. bei gemischten Gruppen die Mehrzahl der Schüler – stammen, um sowohl die zukünftigen Förderschüler als auch deren Klassen- bzw. Fachlehrer kennenzulernen. Zum Zeitpunkt der Erhebung stellte diese Hospitation noch eine 'Soll'-Vorschrift dar. Inzwischen wurde die vorauslaufende Hospitation von Seiten der Projektleitung zur Verpflichtung erklärt.

Schuljahres in die Fördergruppen aufgenommen werden können.

Konflikte in der Fördergruppe können sich auch **zwischen zwei Teilgruppen aufbauen**. So wird von einer Gruppenkonstellation berichtet, bei der drei Schüler einer sechsten Klasse und zwei Schüler einer fünften Klasse (Förderschule) eine gemeinsame Fördergruppe bilden. Diese Konstellation stellt sich als schwierig dar, da sich die Schüler aus den unterschiedlichen Jahrgangsstufen ablehnend begegnen und sich häufig gegenseitig provozieren.

Für diesen Fall liegen kontrastierende Darstellungen der beiden beteiligten Förderlehrerinnen vor. Der Konflikt zwischen den Teilgruppen wird im Rahmen der Situationsbeschreibung nur als Kontext erwähnt, die konkrete Situation behandelt eine körperliche Auseinandersetzung zwischen zwei Schülern. Betrachtet man rein die körperliche Auseinandersetzung, ohne dem Aspekt der Gruppenkonstellation Aufmerksamkeit zu widmen, so wäre eine Zuordnung zur Anforderungsdimension „Unterrichtsstörung“ durchaus nahe liegend. Nichtsdestotrotz basiert die zentrale Anforderung an die Förderlehrkräfte im vorliegenden Fall nicht nur darin, eine konkrete Auseinandersetzung zwischen zwei Schülern zu klären, sondern auch darin, das zugrunde liegende Problem der sich ablehnend gegenüberstehenden Teilgruppen zu bearbeiten.

Schilderung 1	Schilderung 2
<i>„In meinem Kurs sind drei Schüler aus der 6. Klasse und zwei Schüler aus der 5. Klasse. Die Schüler aus beiden Klassen verstehen sich untereinander nicht sehr gut und provozieren sich häufig gegenseitig. Ein Schüler aus der 6. Klasse, der bekannt für seine aufbrausende Art ist, kommt schlecht gelaunt ins Klassenzimmer. Als ihn ein Schüler aus der 5. Klasse leicht provoziert eskaliert die Situation. Der Sechstklässler stürmt auf den Fünftklässler zu und würgt ihn mit beiden Händen. Ich versuche durch Drohung mit dem Rauswurf aus dem Kurs den Sechstklässler zum Aufhören zu bringen. Gott sei Dank ließ er relativ schnell wieder los und stürmte aus dem Klassenzimmer“ (IL1988).</i>	<i>„Eines Tages ging es in der Klasse mal wieder darum die Schüler zu beruhigen, weil sie sich gern gegenseitig „aufstacheln“. Allerdings eskalierte die Situation, weil der oben genannte Schüler die Mutter des anderen beschimpfte. An die genauen Worte kann ich mich leider nicht mehr erinnern. Der provozierte Schüler sprang auf, rannte auf den anderen zu, packte ihn am Kragen und presste ihn gegen die Wand. Meine Tandempartnerin ging sofort dazwischen und versuchte sie auseinander zu bringen. Mühsam gelang ihr dies durch beruhigendes Zureden und eindringliche Blicke. Er ließ von dem anderen jüngeren Schüler ab und setzte sich schimpfend wieder auf seinen Platz.“ (KS1989).</i>

Nur eine der beiden Förderlehrerinnen betrachtet den Konflikt zwischen beiden Teilgruppen explizit als Auslöser für die konkrete Auseinandersetzung. Sie formuliert auch im Zuge der Reflexion der Situation³⁷, dass neben dem Lösen der akuten Situation die Verbesserung des Klassenklimas und der Beziehungen zwischen den Schülern als Anforderungen an sie gestellt wird (IL1988). Die zweite berichtende Förderlehrerin geht darauf in der Reflexion nicht ein und erwähnt den Gruppenkonflikt nur am Rande – bzw. so, dass er ohne eine zweite, kontrastierende Falldarstellung nicht erkennbar wäre: *„Eines Tages ging es in der Klasse mal wieder darum die Schüler zu beruhigen weil sie sich gern gegenseitig `aufstacheln´“* (KS1989).

Unterschiede in der Wahrnehmung zeigen sich nicht bezüglich der Einordnung des Gruppenkontextes, sondern auch in der Darstellung der konkreten Auseinandersetzung. So ist z.B. in Schilderung 1 von einer leichten Provokation die Rede, in Schilderung 2 berichtet die Förderlehrerin von einer Beschimpfung der Mutter des Sechstklässlers. In Schilderung 1 ist zudem die Rede davon, dass der angreifende Schüler das Klassenzimmer verlässt, in Schilderung 2 setzt sich der Angreifer nach der Attacke wieder auf seinen Platz. Die Unterschiede in den Situationsbeschreibungen können hier einerseits daraus resultieren, dass die Situationen unterschiedlich wahrgenommen oder auch erinnert wurden. Andererseits ist Wahrnehmung selektiv, so dass auch eine unterschiedliche Einschätzung der Situation durch die beiden Förderlehrerinnen denkbar erscheint. Das könnte z.B. bedeuten, dass eine Förderlehrkraft die Beschimpfung der Mutter als bedeutsam wahrnimmt, diese Beschimpfung für die Tandempartnerin aber kaum relevant erscheint.

Auch der weitere Verlauf des Falls wird in Teilen unterschiedlich berichtet. So interveniert die Förderlehrerin aus Schilderung 1 und versucht, *„durch Drohung mit dem Rauswurf aus dem Kurs den Sechstklässler zum Aufhören zu bringen“* (IL1988), während die Tandempartnerin, die in der Situation nicht selbst aktiv wird, davon spricht, dass es der Kollegin *„durch beruhigendes Zureden und eindringliche Blicke“* (KS1989) gelang, die Kontrahenten zu trennen. Im Nachgang führen die Förderlehrkräfte Einzelgespräche mit beiden beteiligten Schülern und informieren die Klassenlehrer, wobei die Situation der Gruppe als ursächliche Bedingung nicht angesprochen wird. Eine klare Zuschreibung von Täter bzw. Opfer scheint in diesem Fall nicht eindeutig möglich, das Opfer der körperlichen Attacke tut den Vorfall zudem ab und zeigt sich eher belustigt. Für die Klassenlehrer scheint zudem *„ein Übergriff dieser Art nicht sehr außergewöhnlich“* (IL1988), von weiteren Interventionen ist nicht die Rede.

Als zentrale Anforderungen erscheinen in diesem Fall, neben der Auflösung der akuten Auseinandersetzung, das Erkennen der Anforderung aus dem Bereich „Gruppendynamik“ und das Initiieren entsprechender Handlungen. So wird von den beiden Förderlehrerinnen zwar auf die

³⁷ Fragebogen II, offene Fragen zur Einschätzung der Situation: „Was war die zentrale Anforderung? Was waren weitere Anforderungen?“

Situation in der Gruppe verwiesen, allerdings wird dies – soweit aus der Fallbeschreibung ersichtlich - nicht zum Anlass genommen, entsprechende Maßnahmen der Intervention bzw. Prävention einzuleiten.

In einer Situationsbeschreibung wird von einem **Konflikt zwischen einer Förderlehrkraft und einem Förderschüler** berichtet, in dem eine unbedachte Äußerung der Förderlehrkraft dazu führt, dass ein Schüler weint und den Förderunterricht verlassen möchte. Die Situation ereignet sich in einer Fördergruppe an einem Gymnasium (7 Förderschüler, Jahrgang 5), in der die Förderlehrkraft alleine unterrichtet. Das Verhältnis mit dem Schüler wird im Vorfeld als sehr gut bezeichnet.

„In einer Doppelstunde im Rahmen des Projektes spielten wir zum Aufwärmen das allseits bekannte „Stadt-Land-Fluss-Spiel“, allerdings mit angepassten Kategorien für den Förderunterricht. Der besagte Schüler war und ist auch immer noch ein passionierter Spieler und überaus erfolgreich dabei. Allerdings kam an diesem Tag von einer anderen Schülerin immer wieder die spitzfindige Bemerkung, dass er beim Spielen schummle. Der Schüler äußerte sich darauf schon recht zickig, aber noch eher im spielerischen Sinne. Nach weiteren Runden erarbeitete sich der Schüler einen sehr großen Vorsprung zu den übrigen Schülern. Und am Ende einer Runde ließ ich den Kommentar in die Runde, ob wir nicht doch einen ‘Schummelkönig’ in unserer Runde hätten, da der Schüler sich auch immer beim Vergleichen der Wörter abschottete und doch sehr heimlich seine Ergebnisse vortrug. Eigentlich waren die Schüler dieser Klasse auf solche ironischen oder sarkastischen Kommentare eingestimmt so blöd das auch klingen mag. Aber es war schon teilweise erstaunlich mit welcher gleichwertiger Ironie mir diese 5.-Klässler entgegengetreten sind. Von daher nahm ich an, dass mein besagter Kommentar, der dazu mit ‘passender, die Ironie unterstreichender Gestik und Mimik’ begleitet wurde, von dem Schüler vollkommen verkehrt aufgefasst wurde. Der Schüler war plötzlich schockiert und fing aus heiterem Himmel das Weinen an. Er drehte sich von mir weg und ließ auch kein Wort meinerseits zu. Ich ging auf den Schüler zu und versuchte auf Augenhöhe, mich zu entschuldigen und ihm zu erklären, wie ich meine Aussage eigentlich gemeint hatte - ohne Erfolg. Auf Wunsch des Schülers setzte er sich sogar von seinem Platz ganz vorne bei mir nach ganz hinten und ignorierte mich die restliche Zeit über“ (JH1987).

Die berichtende Förderlehrkraft bittet den Schüler am Ende der Sitzung zu einem Einzelgespräch, wozu der Schüler nur widerwillig zustimmt. Die Förderlehrerin entschuldigt sich beim Schüler für ihren Kommentar. Der Schüler jedoch nimmt die Entschuldigung nicht an, sondern äußert sich vielmehr dahingehend, dass er den Kurs verlassen möchte und zudem vorhat, seinen Vater zu informieren. Der Schüler taucht allerdings in der darauffolgenden Sitzung wieder auf:

„In der nächsten Stunde war der Schüler allerdings wieder da, strahlte und behandelte mich als ob nichts gewesen sei. Doch ließ er beiläufig noch den Kommentar fallen, dass ein Wechsel in eine andere Gruppe theoretisch möglich gewesen wäre, er das dann aber doch nicht gewollt habe. Bis

heute hat der Schüler meine Entschuldigung, so glaube ich, nicht wirklich aufgenommen. Was zu seinem Sinneswandel geführt hat weiß ich nicht. Allerdings wollte ich auch nicht nochmal in dieser Wunde rumstochern und war auch ganz ehrlich gesagt froh, dass mich der Schüler wieder „in sein Herz geschlossen hatte“. Nun war unser Verhältnis wieder wie vorher - unbeschwert und produktiv“ (JH1987).

Bezüglich der beschriebenen Folgen ist aus der Situationsbeschreibung nicht eindeutig ersichtlich, ob und inwiefern sich das Verhältnis mit dem Schüler tatsächlich entspannt. Einerseits entsteht der Eindruck, dass der Konflikt ohne Folgen bleibt und sich die Situation klärt – andererseits scheint die berichtende Förderlehrerin nichtsdestotrotz skeptisch zu sein, ob der Schüler ihre Entschuldigung wirklich angenommen hat. Auch bleibt in der Fallbeschreibung offen, ob die Mitschüler in den Vorfall involviert sind bzw. ob und inwiefern möglicherweise die Atmosphäre in der Fördergruppe belastet wird.

Der Fall stellt für die berichtende Förderlehrerin eine hohe Anforderung dar. Sowohl in der Situationsbeschreibung als auch in der Einschätzung der Situation wird die Betroffenheit deutlich, mit der die Förderlehrerin auf den Vorfall reagiert. Bezogen auf die Selbsteinschätzung als Förderlehrkraft kann die Situation als sehr bedeutsam eingeschätzt werden:

- *„Diese Situation war sehr dramatisch, da noch nie ein Kind durch mein Handeln angefangen hatte zu weinen.“*
- *„Die Situation geht mir bis heute nicht aus dem Kopf. Das Gefühl, [...] mit einer Bemerkung ein Verhältnis von Monaten kaputt gemacht zu haben, war schrecklich“.*
- Einschätzung der Situation³⁸: *„Ich habe in bestimmten Momenten sehr stark daran gezweifelt, ob ich ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin bin“ (JH1987).*

5.1.3 Mobbing

In die Kategorie Mobbing werden in diesem Kontext in Anlehnung an Schuster (2007) Situationen zugeordnet, in der ein oder mehrere Schüler wiederholt bzw. über einen längeren Zeitraum hinweg zum Opfer von aggressiven (verbalen oder körperlichen) Angriffen werden³⁹. Im Unterschied zu „Konflikten“ kommen hierbei ungleiche Machtverhältnisse, z.B. eine unterschiedliche Stellung in der Hierarchie der Fördergruppe, bzw. eine Schädigungsabsicht zum Ausdruck, z.B. wenn sich der Rest der Gruppe offen gegen ein „Opfer“ wendet. Mit solch einer Klassifizierung auf Basis der Fallberichte

³⁸ Item in Fragebogen II „Ich habe in bestimmten Momenten daran gezweifelt, ob ich ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin bin“ (6-stufige Skala, siehe Anhang).

³⁹ Zur Klärung dieser speziellen Kategorie wurden ausnahmsweise bereits in der Phase des Kodierens theoretische Vorannahmen (Definition von Mobbing) hinzugezogen, um die Phänomene in dem im wissenschaftlichen Diskurs gebräuchlichen Verständnis von Mobbing diskutieren zu können. Eine streng induktive Herangehensweise hätte es bedingt, einen 'neuen' Begriff für diese Kategorie zu prägen.

muss allerdings vorsichtig umgegangen werden. Zum einen sind aus den Fallberichten nicht immer alle Kontextfaktoren ersichtlich, so dass eine eindeutige Zuordnung schwerfällt. Anders gesagt: Eine 'Ferndiagnostik' von Mobbing mittels der zur Verfügung stehenden Informationen erscheint problematisch. Zum anderen verwenden die Förderlehrkräfte den Begriff „Mobbing“ unter Umständen aus einem anderen Verständnis heraus, so dass mangels eines klaren Begriffsverständnisses (zwischen Fallberichterstatter und -interpret) nicht eindeutig auf einen Fall von Mobbing geschlossen werden kann, wenn von Mobbing die Rede ist. Dennoch erscheint die Kategorie „Mobbing“ zur Verdeutlichung der Bandbreite an Anforderungen, die an die Förderlehrkräfte gestellt werden, bedeutsam.

Nur zwei der beschriebenen Situationen lassen sich diesen Überlegungen zufolge relativ eindeutig als Fälle von Mobbing klassifizieren. Eine Situation wird von einer Förderlehrerin berichtet, die an einer Förderschule eine Gruppe mit drei männlichen Schülern betreut, die Jahrgangsstufe ist nicht eindeutig zuzuordnen (Jahrgangsstufe 4 oder 5).

*„Vorauslaufende Bedingung: Ein Schüler aus meiner Gruppe ist erst vor zwei Jahren mit seiner Familie aus dem Irak nach Deutschland gekommen. Er tut sich **sehr schwer mit der deutschen Sprache** und kann sich nur ungenau ausdrücken. Das Lesen ist sehr schwer für ihn und er schafft es nur wenn er laut mitliest. Am **Anfang kamen die drei Jungs aus meiner Gruppe noch relativ gut miteinander aus.** Dispute wurden geklärt und es verlief sehr harmonisch.*

*Schilderung des Ereignisses: **In letzter Zeit wird der sehr schwache Schüler von den anderen beiden sehr oft gemobbt.** Weil sich der Junge auch nicht gut in Deutsch ausdrücken kann kommt es auch öfters zu bösen Beschimpfungen beider Parteien. Letztens haben die anderen beiden ihn ausgelacht und beschimpft, weil er im Morgenkreis oft von den andern erzählte Geschichten kopiert und sie als noch bedeutsamer hinstellt. Daraufhin drohte auch der eine der Jungs, wenn er weiterhin lügt und behauptet etwas selbst erlebt zu haben, ihn zu verprügeln“ (SZ1988, SFZ, Jg. 4 oder 5).*

Wie oben angemerkt erscheint es wenig sinnvoll, aus der Verwendung des Begriffs „Mobbing“ in der Situationsbeschreibung heraus direkt auf einen Fall von Mobbing zu schließen. So ist nicht bekannt, welches konkrete Begriffsverständnis die berichtende Förderlehrerin hat. Trotzdem ergeben sich aus der Fallbeschreibung einige Hinweise, die eine Zuordnung zur Kategorie Mobbing als Teildimension gruppendynamischer Anforderungen möglich erscheinen lassen. So scheint der Schüler mit den schlechteren Deutschkenntnissen der Fördergruppe wiederholt bzw. über einen längeren Zeitraum hinweg von den beiden anderen Schülern der Fördergruppe verbal attackiert zu werden. Zudem wird ihm in der akuten Situation körperliche Gewalt angedroht. Über mögliche Gründe, die zu dieser Entwicklung führen, wird nicht berichtet. Diese wären im vorliegenden Fall besonders interessant, da die Gruppe zu Schuljahresbeginn „relativ gut“ (SZ1988) harmonisierte. Zwar ist im Fallbericht auch von „Beschimpfungen beider Parteien“ (SZ1988) die Rede, diese scheinen aber primär von den beiden

anderen Schülern auszugehen. Das Kopieren der Geschichten durch den betroffenen Schüler deutet mehr auf Hilflosigkeit hin denn auf eine bewusste Provokation der beiden anderen Schüler, wird aber von diesen als Provokation aufgefasst bzw. eventuell als Legitimation für das Verhalten aufgegriffen. Die beiden Schüler haben, soweit ersichtlich, z.B. aufgrund ihrer besseren Deutschkenntnisse eine höhere soziale Stellung in der Gruppe und nutzen diese gegenüber dem Opfer aus.

Die Förderlehrerin schätzt die Situation nicht sehr brisant ein und sieht „*Geduld im Umgang mit Problemen*“ (SZ1988) als zentrale Anforderung an sich. Im Rahmen der Einschätzung weiterer Anforderungen, die in der Situation an sie gestellt wurden, nennt sie „*die Fördergruppe zwischenmenschlich gut miteinander arbeiten lassen*“ sowie „*große Streitereien im Unterricht klären*“ und zielt damit auf die hier als zentral erachtete Ebene der Gruppendynamik ab. Die Situation in der Gruppe wird von ihr zwar wahrgenommen, dies scheint aber bei der Förderlehrkraft nicht dazu zu führen, dass sie mögliche Ursachen und Lösungen in den Blick nimmt.

In der akuten Situation versucht sie, die Kontrahenten mittels der Vergabe einer Einzelarbeit zu trennen, um auf diesem Weg die akute Situation zu entschärfen. Im weiteren Verlauf erfährt sie, dass sich die Schüler „*im Lauf des Schultags miteinander geprügelt haben*“ (SZ1988). Da der Bericht direkt nach dem Vorfall verfasst wurde sind weitere Konsequenzen nicht bekannt, die Förderlehrerin plante zu dem Zeitpunkt allerdings, die Klassenlehrerin zu kontaktieren.

In einem weiteren Fall aus der Kategorie „Mobbing“ stellt sich die Anforderung an eine Förderlehrerin komplexer dar:

„Vorauslaufende Bedingung: *In meinem Förderunterricht ist in einer Gruppe ein Teil einer Klassengemeinschaft. In der Klasse gibt es Spannungen zwischen einem Mädchen und einem Jungen. Er ist der soziale Führer der Klasse und zudem älter, da er bereits einmal durchgefallen ist. Die Fronten sind sehr verhärtet. Das Mädchen ist absolut gefangen in der Opferrolle, alle anderen Schüler der Klasse, zumindest die, die meinen Förderunterricht besuchen, solidarisieren sich mit dem Jungen.*

Schilderung des Ereignisses: *Der Junge hatte ihr nach dem Sportunterricht, der vor meinem Förderunterricht stattfindet, in den Bauch getreten. Sie kam heulend in die Klasse, er etwas zu spät. Auf meine Frage, was passiert ist, beginnt das Mädchen erneut zu weinen und schildert ihre Sicht der Dinge. Sofort attackieren sie ihre Mitschüler und sagen mir, dass das Mädchen den Jungen auch provoziert habe. Ich schicke das Mädchen mit meiner Tandempartnerin hinaus und beginne den Unterricht. Nach 15 Minuten kommen die beiden herein, begleitet von „ihh“ und „bäh“ Rufen der Mitschüler. Das Mädchen beleidigt den sozialen Anführer, worauf ich den Unterricht unterbrechen muss, weil alle anfangen zu schreien und schimpfen. Immer wieder beginnt sie von sich aus Beleidigungen zu rufen und unterbricht somit den Unterricht“ (VK1989, HS, Jg. 5 & 6).*

In diesem Fall zeigt sich, wie Konflikte aus der Regelklasse zu Anforderungen im Setting des Förderunterrichts führen können. Die Fördergruppe aus insgesamt sieben Förderschülern setzt sich

zum Teil aus Schülern einer Klasse zusammen. In dieser Klasse scheint – soweit aus der Fallbeschreibung ersichtlich – ein Fall von Mobbing vorzuliegen, der auch Auswirkungen auf die Gruppenkonstellation im Förderunterricht hat. Ein Schüler, der als „sozialer Führer“ (VK1989) beschrieben wird, greift eine Mitschülerin, die laut der Beschreibung eine Opferrolle einnimmt, vor dem Förderunterricht körperlich an. Die Schülerin kommt weinend in den Förderunterricht und schildert die Vorkommnisse, woraufhin der Rest der Gruppe den Täter unterstützt. Nicht eindeutig zu klären ist die spezifische Rolle des Opfers, das laut der Fallschilderung den Täter womöglich vor dem körperlichen Angriff provoziert hat und dieses Verhalten im weiteren Verlauf der Sitzung fortführt. Entsprechend kann nur darüber spekuliert werden, ob das Opfer sich mit den Beleidigungen zu verteidigen versucht oder ob die Beleidigungen seitens des Opfers mit einen Auslöser für die gesamte Entwicklung darstellen. Letzteres erscheint zumindest denkbar, da auch die berichtende Förderlehrerin das Opfer in einem nachfolgenden Einzelgespräch darauf hinweist, dass sie „viel Aggression von ihr spüre“ (VK1989). Zudem wird auf die Rolle der Mitschüler verwiesen, die den Täter unterstützen – die Anforderung besteht also nicht nur in der Klärung des Geschehens zwischen Täter und Opfer, auch der Rest der Gruppe muss als Beteiligte in den Blick genommen werden. Die Situation stellt eine hohe Anforderung an die Förderlehrerin und ihre Tandempartnerin dar, auch die eigene Einschätzung der Förderlehrerin weist auf die Brisanz der Gruppenkonstellation hin. Sie selbst formuliert als zentrale Anforderungen den Umgang mit sozialen Konflikten bzw. Mobbing und geht in diesem Zusammenhang auch auf eigene Bedarfe ein: „Wie kann ich veranlassen, dass die Personen aus ihrer Rolle schlüpfen? Wo kann ich Hilfe bekommen?“ (VK1989). Im weiteren Verlauf verbessern zwar Einzelgespräche mit Täter und Opfer die Situation in der Gruppe, allerdings ohne dass der zugrundeliegende Konflikt letztlich gelöst werden kann. Dies erscheint im Rahmen des Förderunterrichts auch schwer möglich. Der Förderunterricht findet einmal wöchentlich statt, in diesem knappen Zeitfenster können komplexe Konflikte, die aus der Regelklasse hereingetragen werden und einer Intervention bzw. Prävention auf verschiedenen Ebenen bedürfen, kaum gelöst werden. Auch kann es, in solch schwerwiegenden Fällen, nicht der Anspruch an die studentischen Förderlehrkräfte sein, weitreichende Konfliktfälle eigenständig zu lösen. Der Anspruch an die Förderlehrkräfte sollte aber sein, entsprechende Situationen wahrzunehmen, bei akuten Vorfällen zu intervenieren und ggf. weitere Schritte einzuleiten (z.B. Information der Klassenlehrkraft, der Projektleitung usw.).

5.2 Kontextfaktoren zur Anforderungsdimension Gruppendynamik

Ein Kontextfaktor alleine, ob nun das Verhalten von Schülern, die Vorerfahrung von Förderlehrkräften oder bestimmte Rahmenbedingungen, erscheint selten als alleiniger Auslöser von Anforderungssituationen – ebenso wird der Verlauf von Anforderungssituationen in der Regel nicht

von einem einzelnen Faktor bestimmt. Meist tragen verschiedene Kontextfaktoren in unterschiedlichem Ausmaß dazu bei, welchen Grad an Anforderung die Situation bereithält, wie die Situation verläuft und welche Lösungsmöglichkeiten den Förderlehrkräften zur Verfügung stehen.

5.2.1 Kontextfaktor Förderschüler und Fördergruppe

Wenig überraschend zeigen sich Eigenschaften und/oder Verhaltensweisen von einzelnen Schülern, von Teilgruppen bzw. der gesamten Fördergruppe als zentrale Einflussfaktoren bei der Entstehung oder beim Verlauf von Anforderungssituationen aus dem Bereich „Gruppendynamik“.

Bezogen auf einzelne Schüler lassen sich aus den Situationsbeschreibungen folgende Eigenschaften oder Verhaltensweisen im Sinne von Kontextfaktoren identifizieren⁴⁰:

- So wird das **Verhalten einzelner Schüler** in einigen Falldarstellungen als „schwierig“ bezeichnet und führt zu Problemen bei der Integration in die Fördergruppe oder zu Konflikten mit anderen Förderschülern bzw. dem Rest der Gruppe. So verwendet z.B. ein Förderschüler häufig Schimpfwörter und attackiert die anderen Mitglieder der Fördergruppe verbal, ohne dass von vorauslaufenden Provokationen oder sonstigen möglichen Ursachen für sein Verhalten die Rede ist (EK1990, SFZ, Jg. 7 & 8). Die Förderlehrkraft erfährt in Gesprächen mit der Klassenlehrerin des Schülers, dass er auch *„sonst immer ein solches Benehmen an den Tag legt“* (EK1990), d.h. dass die Eindrücke der Förderlehrkraft von außen bestätigt werden. Im beschriebenen Fall führen die Beschimpfungen durch den betreffenden Schüler ursächlich zu einer verbalen Auseinandersetzung in der Fördergruppe, die hier als zentrale Anforderung kodiert wurde. In die Kategorie des Verhaltens einzelner Schüler fallen auch Situationen, bei denen einzelne Schüler, die in Konflikte in der Gruppe involviert sind, wenig Motivation zur Teilnahme am Förderunterricht zeigen. Dieses Verhalten ist als intervenierender Faktor zu sehen, der die Anforderung an die Förderlehrkräfte erhöht – schließlich erscheint es deutlich schwieriger, Maßnahmen der Integration in die Gruppe gegenüber den anderen Mitgliedern zu legitimieren, solange der betreffende Schüler keine oder eine mangelnde Bereitschaft zur Mitarbeit zeigt. Allerdings erscheint es bei den betreffenden Fällen (z.B. SW1984; EW1985) nicht eindeutig zu klären, ob die Verweigerungshaltung einzelner Schüler einen Faktor für die Entstehung von Konflikten oder eher eine Reaktion von einzelnen Schülern auf ein z.B. abweisendes Verhalten der restlichen Gruppenmitglieder im Sinne eines Rückzugs darstellt.

⁴⁰ Schülereigenschaften wie „Schüchternheit“ oder „mangelnde Sprachkenntnisse“ werden hier im Sinne von Kontextfaktoren, welche Einfluss auf die Entstehung oder den Verlauf von Anforderungen nehmen, und nicht im Sinne einer ‘Schuldzuschreibung’ an die betreffenden Schüler betrachtet.

- In anderen Fällen liegen die Ursachen für die Anforderung „Integration in die Fördergruppe“ darin, dass besonders **zurückhaltende oder schüchterne Förderschüler** in die Gruppe integriert werden müssen. Die Persönlichkeit der einzelnen Förderschüler kann in diesen Fällen als ursächliche Bedingung für die Anforderung „Integration in die Fördergruppe“, aber auch als intervenierender Faktor gesehen werden, da der Verlauf der Situation bzw. die Handlungsmöglichkeiten der Förderlehrkräfte dadurch direkt beeinflusst werden (z.B. KU1987; SK1988).
- Auch die **Sprachkompetenz** einzelner Schüler, hier im Sinne von schlechten Deutschkenntnissen, hat in einzelnen Fällen Einfluss auf die Entstehung oder den Verlauf von Anforderungssituationen. So wird in einem bereits beschriebenen Fall (SZ1988) darauf verwiesen, dass die schlechten Deutschkenntnisse eines Schülers wohl zu Missverständnissen, Konflikten und letztlich zur Entstehung eines Falls von Mobbing beitragen: *„Weil sich der Junge nicht gut in Deutsch ausdrücken kann, kommt es öfter zu bösen Beschimpfungen der beiden Parteien. [...] Letztens haben die beiden [zwei weitere Förderschüler, Anm.d.Verf.] ihn ausgelacht und beschimpft, weil er im Morgenkreis oft von den anderen erzählte Geschichten kopiert“⁴¹ [...]* (SZ1988, SFZ, k.A. Jg.). Neben anderen Faktoren, wie dem Verhalten der einzelnen Schüler, trägt die mangelnde Sprachkompetenz in diesem und ähnlichen Fällen zur Entstehung von Anforderungen bei, hat aber auch Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten der Förderlehrkräfte und den weiteren Verlauf der Situationen.

Bezogen auf Eigenschaften und/oder Verhaltensweisen mehrerer Schüler bzw. der gesamten Gruppe, die als Kontextfaktoren bedeutsam erscheinen, lassen sich folgende Aspekte identifizieren:

- Insbesondere **ungünstige Gruppenkonstellationen** zeigen sich, für den Anforderungsbereich „Gruppendynamik“ wenig überraschend, als bedeutsamer Kontextfaktor⁴². Damit sind zum einen schwierige Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander angesprochen. So führt in einem Fall die bestehende Abneigung zweier Schüler gegeneinander zu einer heftigen verbalen Auseinandersetzung. Bezüglich der Vorgeschichte dieser fordernden Situation merkt die betreffende Förderlehrerin an: *„Zwei der Schüler aus der Klasse, ein Junge, ein Mädchen, kamen überhaupt nicht miteinander zurecht. Das Mädchen wollte immer viel*

⁴¹ Das Verwenden von Erzählelementen der anderen Schülern wird hier im Sinne einer Reaktion auf die Hilflosigkeit des Schülers interpretiert, der augenscheinlich sprachliche Probleme bei der Formulierung eigener Erzählungen hat.

⁴² Für die Kategorie „Kontextfaktor Schüler und Fördergruppe“ kommen dabei Fälle in Betracht, in denen vorrangig Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder als Kontextfaktor wirksam werden. Fälle, in denen schwierige Gruppenkonstellationen in den organisatorischen Rahmenbedingungen verortet werden können, werden im Abschnitt „Kontextfaktor: Rahmenbedingungen“ dargestellt.

*erzählen, und der Junge war offensichtlich davon genervt“ (AN1984, HS, Jg.5). Zum anderen werden bisweilen bestehende Spannungen aus den Regelklassen in den Förderunterricht getragen und führen dort zu Anforderungen an die Förderlehrkräfte (z.B. VK1989) – ebenso wie bestehende Konflikte zwischen Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen, die zusammen den Förderunterricht besuchen (z.B. IL1988). Auch können unerwartete Gründe für Auseinandersetzungen verantwortlich gemacht werden - wie es z.B. in einem bereits angesprochenen Fall berichtet wird, in dem sich zwei Schüler um die Verteilung von Frühstück streiten (AW1988). Zudem wird in einem Fall darauf verwiesen, dass sich eine Anforderung aus dem Bereich „Integration von Schülern in die Fördergruppe“ darauf zurückführen lässt, dass eine zurückhaltend auftretende Schülerin „das *einzigste Mädchen in der Gruppe* [ist] und ihr Verhältnis zu den Jungen, das nicht gerade entspannt ist, zu diesem unbeteiligten Verhalten beigetragen haben [könnte]“ (FB1990, GS, Jg.4).*

- In einem weiteren Fall (DM1984, SFZ, k.A. Jahrgang) verbündeten sich zwei Schüler gegen einen weiteren Förderschüler und beleidigen bzw. verlachen ihn aufgrund seiner schlechten Deutschkenntnisse. Als Ursache für die Konflikte – und somit als Kontextfaktor - stellt sich im weiteren Verlauf heraus, dass der einzelne Schüler einen der beiden anderen, anscheinend unwissentlich, **rassistisch beleidigt**: „[...]da hat Schüler A, er kommt aus Togo, gesagt, dass er Schüler C nicht mag, da dieser ihn immer mit ‘Schwarzer Mann’ anspricht. [...] Man hat gemerkt, dass Schüler C überhaupt nicht bewusst war, dass er Schüler A damit beleidigt [...]“ (DM1984). Schüler C scheint sich der Wirkung seiner Ausdrucksweise nicht bewusst – was zwar die rassistische Beleidigung nicht weniger verletzend für Schüler A wirken lässt, aber letztlich eine Lösung der Situation ermöglicht.

5.2.2 Kontextfaktor: Förderlehrkraft

Bei Problemen in der Gruppendynamik liegen die Ursachen meist im Verhalten einzelner Schüler oder in der Gruppenzusammensetzung begründet. Schon aus der Logik der Falldarstellung heraus lassen sich bei den Förderlehrkräften selbst – ihren Erfahrungen, ihren Einstellungen oder ihren Handlungen - entsprechend wenige Aspekte aufzeigen, die eine ursächliche oder intervenierende Bedingung für die Entstehung oder den Verlauf von Anforderungssituationen darstellen bzw. darstellen können. Dies gilt umso mehr, als die Fälle aus Perspektive der Förderlehrkräfte geschildert werden.

Bezüglich der **Vorerfahrung** der studentischen Förderlehrkräfte finden sich in der Kategorie „Gruppendynamik“ kaum Fälle, in denen ein Zusammenhang mit geringen oder hohen Vorkenntnissen und dem Handeln in Anforderungssituationen hergestellt werden kann. So kann in

einem Fall ein konkreter Zusammenhang von mangelnder Vorerfahrung und von der Förderlehrkraft formulierten, persönlichen Entwicklungsbedarfen hergestellt werden. Eine Studentin mit insgesamt geringer pädagogischer Vorerfahrung berichtet von der eigenen **Überforderung** mit der Situation in einer Fördergruppe, in der insgesamt ein schlechtes Gruppenklima herrscht und einzelne Schüler von den Mitschülern ausgeschlossen werden: *„Ich weiß nicht so recht, wie ich mit der Situation umgehen soll [...]. Grundsätzlich müsste das Klima in der Fördergruppe [...] besser werden“* (SY1986, RS, Jg.5). Bei der Einschätzung der Frage, was aus ihrer Sicht die zentrale Anforderung dargestellt hat, formuliert sie zudem einen klaren eigenen Entwicklungsbedarf in Bezug auf den Umgang mit schwierigen Gruppenkonstellationen. Die selbst als mangelhaft beschriebene Handlungskompetenz der Förderlehrkraft kann hier als intervenierender Faktor interpretiert werden, da die Handlungsoptionen der Förderlehrkraft deutlich begrenzt erscheinen und sich nur auf den Versuch der Klärung kritischer Situationen (Beleidigungen, körperliche Auseinandersetzungen), nicht aber auf eine dauerhafte Verbesserung des Gruppenklimas erstrecken. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass auch eine umfassende Vorerfahrung kein Garant für gelingendes Lehrerhandeln sein kann und es auch in der Kategorie Gruppendynamik Anforderungen gibt, deren Bewältigung auch mit hoher Vorerfahrung äußerst anspruchsvoll erscheint.

In diesem Zusammenhang erscheint des Weiteren bedeutsam, inwiefern sich die **Förderlehrkräfte durch ihr Studium auf die Anforderungen aus dem Bereich „Gruppendynamik“ vorbereitet fühlen**.

Dies ist auch in der Kategorie Gruppendynamik bei wenigen Förderlehrkräften der Fall⁴³:

- Von den 16 dieser Kategorie zugeordneten Situationen wird in keiner Einschätzung explizit darauf verwiesen, dass sich die jeweilige Förderlehrkraft vom Studium 'gut' oder 'sehr gut' auf die Situation vorbereitet fühlt.
- Dahingegen fühlen sich die Förderlehrkräfte in zehn der insgesamt 16 Situationen 'schlecht' oder 'sehr schlecht' auf die Situation vorbereitet.
- Von den zehn sich 'schlecht' oder 'sehr schlecht' vorbereitet fühlenden Studenten hätten sich fünf 'unbedingt' eine bessere Vorbereitung im Rahmen des Studiums gewünscht.

Offensichtlich werden Anforderungen aus dem Bereich „Gruppendynamik“ im Rahmen der ersten Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Förderlehrkräfte nicht ausreichend thematisiert. Diese Einschätzung betrifft alle Unterkategorien des Anforderungsbereichs „Gruppendynamik“ und lässt sich entsprechend weder auf die Einschätzung besonders fordernder Situationen, z.B. bei Fällen von Mobbing, noch auf Situationen, die bestimmte Schularten, Jahrgangsstufen oder ähnliche Faktoren fokussieren, reduzieren. Insgesamt fällt allerdings auf, dass die Vorbereitung an der Universität gerade für die als eher weniger fordernd eingeschätzten Fälle, die z.B. mit der Integration einzelner

⁴³ Vgl. die Items in Fragebogen II (siehe Anhang): „Ich wurde im Studium gut auf die Situation vorbereitet“ bzw. „Ich hätte mir eine bessere Vorbereitung durch das Studium gewünscht“.

schüchterner oder zurückhaltender Schüler verbunden sind, besonders schlecht eingeschätzt wird.

Anders als bei den in Kapitel 4.2.2 behandelten Einschätzungen zum **Einfluss von eigenen**

Erfahrungen oder der Wirkung von Vorbildern in Bezug auf Störungsfälle sind hier die diesbezüglichen Aussagen differenzierter zu betrachten. In einigen Fällen beziehen sich die Aussagen, inwiefern z.B. eigene Erfahrungen als mögliche Kontextfaktoren wirken, eher auf die Wahrnehmung der Situation statt auf eine handlungsleitende Wirkung bestimmter Erfahrungen.

So wird nur in einem Fall davon berichtet, dass **eigene Erfahrungen** in Praktika das Handeln in der Anforderungssituation konkret beeinflusst haben. In anderen Fällen kommt zum Ausdruck, dass die Förderlehrkräfte die Situation in der Gruppe bzw. das Verhalten einzelner Schüler aufgrund eigener Erfahrungen grundlegend erkennen bzw. einschätzen können – was sich letztlich auch auf den Umgang mit der Anforderung auswirken kann. So berichtet z.B. eine Förderlehrkraft unter Bezug auf die schwierige Integration einer schüchternen Schülerin in die Gruppe, dass sie „*selbst schon in einer ähnlichen Situation [war]*“ und ihr „*auch geholfen*“ wurde (KU1987). Die Förderlehrkraft scheint dieser Äußerung zufolge ebenfalls introvertiert zu sein bzw. in einer vergleichbaren Situation eine ungünstige Stellung in einer Gruppe eingenommen zu haben, was sich anscheinend positiv auf ihre Bereitschaft auswirkt, die betreffende Schülerin bei der Integration in die Gruppe zu unterstützen. In einem weiteren Fallbericht, in dem sich ein Schüler gegenüber der Gruppe unnahbar gibt und aggressiv auftritt, kommt zum Ausdruck, dass die Förderlehrkraft das Verhalten ebenfalls aufgrund persönlicher Erfahrungen nachvollziehen oder zumindest einschätzen kann. Sie gibt an, sie kenne das Bedürfnis „*um sich [zu] schlagen, wenn man das Gefühl hat, nicht mehr der Chef der Lage zu sein*“ (EW1985). Diese eigene Erfahrung kann im betreffenden Fall als intervenierender Kontextfaktor für ihren Versuch, die Situation in der Gruppe im Einvernehmen zu klären, interpretiert werden.

Bei Betrachtung der Aussagen zur Frage, ob vorangegangene **eigene Beobachtungen** die Situation beeinflusst haben, stehen vermehrt beobachtete Handlungen anderer im Fokus. Nur in einem Fall kommt zum Ausdruck, dass die Beobachtung anderer nicht primär das eigene Handeln, sondern die Einschätzung der Situation beeinflusst hat. So berichtet eine Förderlehrkraft, dass neben der eigenen Erfahrung mit Schüchternheit auch die Beobachtung von „*Studenten, die Referate halten müssen*“ (KU1987, GY, Jg. 6) dazu beigetragen hat, mit einer schüchternen Schülerin rücksichtsvoll umzugehen und sie kleinschrittig dazu zu bringen, sich im Rahmen des Förderunterrichts vor der Gruppe sprechen zu trauen, was letztlich die Integration der Schülerin in das Gruppengefüge erleichtert.

Die Vorbildwirkung des Handelns anderer bezieht sich insbesondere auf das Handeln von Lehrern in der eigenen Schulzeit. Ebenfalls genannt wird das Handeln der eigenen Eltern oder in einem Fall das Handeln eines Betreuungslehrers im Praktikum. Dieses Agieren anderer im Sinne einer handlungsleitenden Vorbildfunktion kann allerdings nicht einzelnen Handlungsschritten, die in den Fällen berichtet werden, zugeordnet werden.

In einem Fall wird davon berichtet, dass nicht eigene Erfahrungen oder die Vorbildwirkung bestimmter Akteure, sondern **theoretische Empfehlungen**, sprich an der Universität oder in anderen Kontexten erworbene Kenntnisse, dazu beigetragen haben, eine Situation zu bewältigen. Die Förderlehrkraft geht in diesem Fall bei einem Konflikt zwischen zwei Schülern konsequent vor, unterbindet die Beschimpfungen einer Schülerin durch den Aggressor und klärt die Situation anschließend in einem Einzelgespräch (EK1990). Angesichts des stringenten und letztlich funktionalen Vorgehens erscheint es denkbar, dass die Förderlehrkraft entsprechende Empfehlungen zum Umgang mit Konflikten im Rahmen des Studiums kennengelernt hat.

Bezogen auf die **soziale Unterstützung** bei der Bewältigung von Anforderungssituationen aus dem Bereich „Gruppendynamik“ geben die Förderlehrkräfte in der überwiegenden Mehrheit (14 von 16 Falldarstellungen) an, sich mit anderen über die Störungssituation ausgetauscht zu haben, nur eine der Befragten verneint dies explizit. Der Austausch mit anderen erscheint also auch in der Anforderungsdimension „Gruppendynamik“ als bedeutsam, wohl vor allem um mit anderen Personen mögliche Handlungsoptionen und Lösungswege zu diskutieren. Besonders häufig werden dabei Kommilitonen (7x) und Tandempartner (7x), bisweilen aber auch Freunde, Familie oder der eigene Partner genannt. Insbesondere bei den Kommilitonen und Tandempartnern ist davon auszugehen, dass beim Austausch konkrete Anforderungssituationen und ein funktionaler Umgang mit diesen im Fokus stehen.

Nur in drei Fällen aus der Kategorie „Gruppendynamik“ werden in den Fallbeschreibungen Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen von Förderlehrkräften deutlich, die sich im Sinne von ursächlichen bzw. intervenierenden Bedingungen interpretieren lassen:

- So kann in einem der Fälle die **Sprachkompetenz** der berichtenden Förderlehrkraft im Sinne eines intervenierenden Kontextfaktors interpretiert werden, der die Handlungsmöglichkeiten der Förderlehrkraft erweitert und somit eine Bewältigung der Anforderung erleichtert. Die Förderlehrkraft versteht die Beschimpfungen, die ein türkischer Schüler gegenüber einer Mitschülerin äußert und hat entsprechend die Möglichkeit, effektiv zu intervenieren: *„Daraufhin ermahnte ich den Schüler und machte ihm deutlich, dass sein Verhalten unange- messen war. Als der Schüler nun merkte, dass ich verstanden habe, was er gesagt hatte, schämte er sich für sein Verhalten und entschuldigte sich bei der anderen Schülerin“* (EK1990, SFZ, Jg. 7 & 8). In der Falldarstellung klingt, neben der Sprache, ein weiterer möglicher Einflussfaktor an: *„Natürlich wusste ich nicht, ob es diesmal an der gemeinsamen Herkunft lag, aber es war bedeutsam für mich zu sehen, dass sich der Schüler seiner Schuld bewusst war“* (EK1990). Möglicherweise, so die Interpretation der berichtenden Förderlehrerin, hat neben dem Sprachverständnis auch ein **gemeinsamer kultureller Hintergrund**, der dem Schüler vor der Situation offensichtlich nicht bewusst war, Auswirkungen dahingehend, dass

der Zugang zum Schüler erleichtert wird.

- In einem bereits aufgegriffenen Fall kann eine **unbedachte Äußerung** einer Förderlehrkraft als ursächlich für die Entstehung der Anforderung beschrieben werden. Die Förderlehrkraft schätzt einen Schüler und seine mögliche Reaktion auf eine ironische Bemerkung ihrerseits offensichtlich falsch ein (JH1987, GY, Jg.5). Während eines Spiels (Stadt-Land-Fluss), bei dem der betreffende Spieler mit großem Abstand in Führung liegt, lässt die Förderlehrkraft die Bemerkung fallen, ob da nicht ein „*Schummelkönig*“ in der Gruppe sei. Zuvor hatte bereits eine Mitschülerin angemerkt, ob denn der betreffende Schüler zu unfairen Mitteln greife, um das Spiel zu gewinnen. Aus Sicht der Förderlehrkraft ist dies zumindest nicht auszuschließen, *„da der Schüler sich immer beim Vergleichen der Wörter abschottete und doch sehr heimlich seine Ergebnisse vortrug“* (JH1987). Der Schüler beginnt daraufhin zu weinen, lässt keine Kontaktaufnahme zu und setzt sich in die letzte Reihe. Die Förderlehrkraft erscheint sichtlich überrascht von der Reaktion: *„Eigentlich waren die Schüler dieser Klasse auf solche ironischen oder sarkastischen Kommentare eingestimmt, so blöd das auch klingen mag. Aber es war schon teilweise erstaunlich, mit welcher gleichwertigen Ironie mir diese 5.-Klässler entgegengetreten sind. Von daher nahm ich an, dass mein besagter Kommentar, der dazu mit ‘passender, die Ironie unterstreichender Gestik und Mimik’ begleitet wurde, von dem Schüler vollkommen verkehrt aufgefasst wurde“* (JH1987). Das Verhalten der berichtenden Förderlehrerin ist in diesem Fall, auch angesichts des erwähnten Verhältnisses zu den Schülern in anderen Situationen, nicht zwingend negativ zu bewerten. Letztlich führt die unbedachte Äußerung allerdings zur zentralen Anforderung, die darin besteht den Konflikt mit dem Schüler zu bewältigen bzw. die gestörte Beziehung zum Schüler, der sich von der Förderlehrerin abwendet, zu regulieren. Möglicherweise lässt sich die Fehleinschätzung der Schülerreaktion mit der vergleichsweise geringen Vorerfahrung der Förderlehrkraft in Beziehung setzen. Diese hat bis zum Auftreten der Anforderung nur ein pädagogisches Praktikum absolviert, bei dem sie nur wenig Unterrichtserfahrung sammeln konnte, und hat keinerlei außerschulischen Erfahrungen in der Betreuung von Kindern und/oder Jugendlichen.
- In einem weiteren Fall (DM1984) sehen sich die berichtende Förderlehrkraft und ihre Tandempartnerin erst mit der Eskalation eines Konflikts dazu veranlasst, mögliche Ursachen der Auseinandersetzungen zwischen zwei Schülern und einem weiteren Schüler zu untersuchen. So wird in diesem Fall durch die **Zurückhaltung** der Förderlehrkräfte, die über viele Sitzungen hinweg zwar die Symptome, nicht aber die Ursachen der Konflikte zu bearbeiten versuchen, möglicherweise eine frühzeitige Beendigung des Konflikts verhindert.

5.2.3 Kontextfaktor: Rahmenbedingungen

Auch bei Betrachtung der Rahmenbedingungen, bestehend aus dem Verhalten externer Akteure (z.B. Eltern, Lehrer, Projektleitung) sowie Faktoren, die in der Projektorganisation begründet sind, ergeben sich wenige Hinweise darauf, dass Anforderungssituationen aus dem Bereich „Gruppendynamik“ darin ihren Ursprung finden bzw. der Verlauf von einzelnen Fällen davon in besonderem Maße beeinflusst wird. Nichtsdestotrotz lassen sich einige Elemente aufzeigen, welche die Entstehung von Anforderungen bzw. die Handlungsmöglichkeiten der Förderlehrkräfte positiv oder negativ beeinflussen können.

- So wird in manchen Fällen die **Zuteilung der Schüler zur Fördergruppe** als ursächlicher Faktor für die Entstehung von Problemen der Gruppenintegration oder Konflikten beschrieben⁴⁴. Insbesondere betrifft dies Fälle, in denen ein oder mehrere Schüler im laufenden Schuljahr in eine bestehende Fördergruppe integriert werden sollen. So wird in einem Fall beispielsweise von der **schwierigen Integration eines männlichen Förderschülers in eine rein aus Mädchen bestehende Fördergruppe** berichtet, die letztlich zu Auseinandersetzungen zwischen dem neuen Schüler und der bestehenden Gruppe führt (SW1984, GY, Jg.5). Die Zuweisung des neuen Förderschülers im laufenden Schuljahr führt hier ursächlich zur Anforderung an die Förderlehrkraft, mit der problematischen Gruppenkonstellation umzugehen und wieder eine gute Arbeitsatmosphäre herzustellen. In einem anderen Fallbericht kommt eine **Fördergruppe erst im laufenden Schuljahr neu zustande** – eventuell ist eine vorher bestehende Gruppe an der Schule im ersten Halbjahr gescheitert, was aber aus dem Fallbericht nicht eindeutig hervorgeht: *„Meine Unterrichtsgruppe, sieben Schüler der 5. Klasse, kam im April neu zustande. Drei Mädchen waren bereits mit dem Förderunterricht vertraut, vier weitere Kinder, darunter zwei Jungs, sollten neu dazukommen“* (EW1985, GY, Jg.5). Diese Gruppenkonstellation per se stellt keine explizite Anforderung dar – diese ergibt sich erst dadurch, dass es zu einem Konflikt zwischen einem der Schüler und dem Rest der Gruppe kommt – und muss auch nicht zwingend als Ursache für die Auseinandersetzungen interpretiert werden, da hier eher Konflikte aus der Regelschule⁴⁵ als auslösende Faktoren in Frage kommen. Trotzdem ergibt sich hier zum einen der Hinweis auf die teils schwierige Zusammenstellung von Fördergruppen, die mehr oder weniger intensiv als Kontextfaktor wirksam werden kann. Zum anderen wird in der Situationsbeschreibung auf eine mögliche Anforderung verwiesen, die im Fallbericht nicht explizit behandelt wird, nämlich das

⁴⁴ Die daraus resultierende schwierige Gruppenkonstellation wird als in den Rahmenbedingungen begründet gewertet, wenn sich die Anforderung vorrangig aus der schul- bzw. projektorganisatorischen Zuteilung von Schülern ergibt. Probleme, die eher auf Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Schülern zurückzuführen sind, werden im Abschnitt 5.2.1 (Kontextfaktor Förderschüler und Fördergruppe) behandelt.

⁴⁵ Die Schüler stammen aus der gleichen Jahrgangsstufe, evtl. also auch aus der gleichen Klasse.

mögliche Scheitern einer Fördergruppe. Das Auseinanderbrechen einer (möglicherweise vorher an der Schule bestehenden) Gruppe wird in diesem Fall allerdings nicht explizit erwähnt und stellt insgesamt in keiner der im Rahmen der Studie erhobenen Situationen eine zentrale Anforderung dar.

- In einem Fall hat möglicherweise die **ungünstige räumliche Situation** einen zumindest intervenierenden Einfluss auf die Entstehung eines Konflikts in der Gruppe (AN1984, HS, Jg.5). Hier wird beschrieben, dass der „*Unterricht [...] in einem ziemlich kleinen Raum*“ stattfand, was bei entsprechenden Anforderungssituationen durchaus einen Faktor darstellen kann, der gruppendynamische Probleme befördern kann.
- Nur in einer Anforderungssituation zeigt sich die **Unterstützung bei der Lösung von Anforderungen** durch weitere Akteure als bedeutsamer Einflussfaktor. So ergibt sich in einem bereits beschriebenen Fall (AW1988) eine Lösungsmöglichkeit eines Konflikts durch Absprachen mit der Klassenlehrerin.

Bezüglich der **Verteilung der studentischen Förderlehrkräfte** mit ihren jeweiligen Lehramtsstudiengängen **auf Fördergruppen an anderen Schularten** ergeben sich bei Betrachtung der Anforderungen aus dem Bereich „Gruppendynamik“ kaum relevante Hinweise auf eine Beeinflussung der beschriebenen Situationen. Zwar werden auch von den Förderlehrkräften, die Fälle aus dem Bereich „Gruppendynamik“ berichten, einige an anderen Schularten eingesetzt, doch gibt es lediglich in einem Fall einen konkreteren Hinweis darauf, dass eine Förderlehrkraft⁴⁶ von der Schülerklientel und den auftretenden Problemkonstellationen an der für sie neuen Schulart überrascht ist – so gibt sie an, dass die Vorstellungen über den Lehrerberuf sich durch den Förderunterricht verändert haben. Die Einteilung der Lehrkraft in eine andere Schulart kann so zu einem Kontextfaktor werden, der die betroffenen Förderlehrkräfte verstärkt fordert bzw. sie mit ungewohnten oder unerwarteten Anforderungen konfrontiert.

Die **Kommunikation im Projekt**⁴⁷ wird auch von den Förderlehrkräften, deren Situationsbeschreibungen in die Kategorie „Gruppendynamik“ eingeordnet wurden, unterschiedlich bewertet.

⁴⁶ Studium Grundschulpädagogik, Einsatz als Förderlehrkraft an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum – allerdings ohne Angabe eines Jahrgangs der betreuten Schüler, d.h. es kann sich hier auch um Schüler im Grundschulalter handeln (DM1984).

⁴⁷ „Wie funktioniert aus Ihrer Sicht die Kommunikation im Rahmen des Projekts mit den folgenden Beteiligten?“. Darstellung nach Zahl der Nennungen, (fehlende: k.A), gut = Note 1-2 , mittel = Note 3-4, schlecht= Note 5-6.

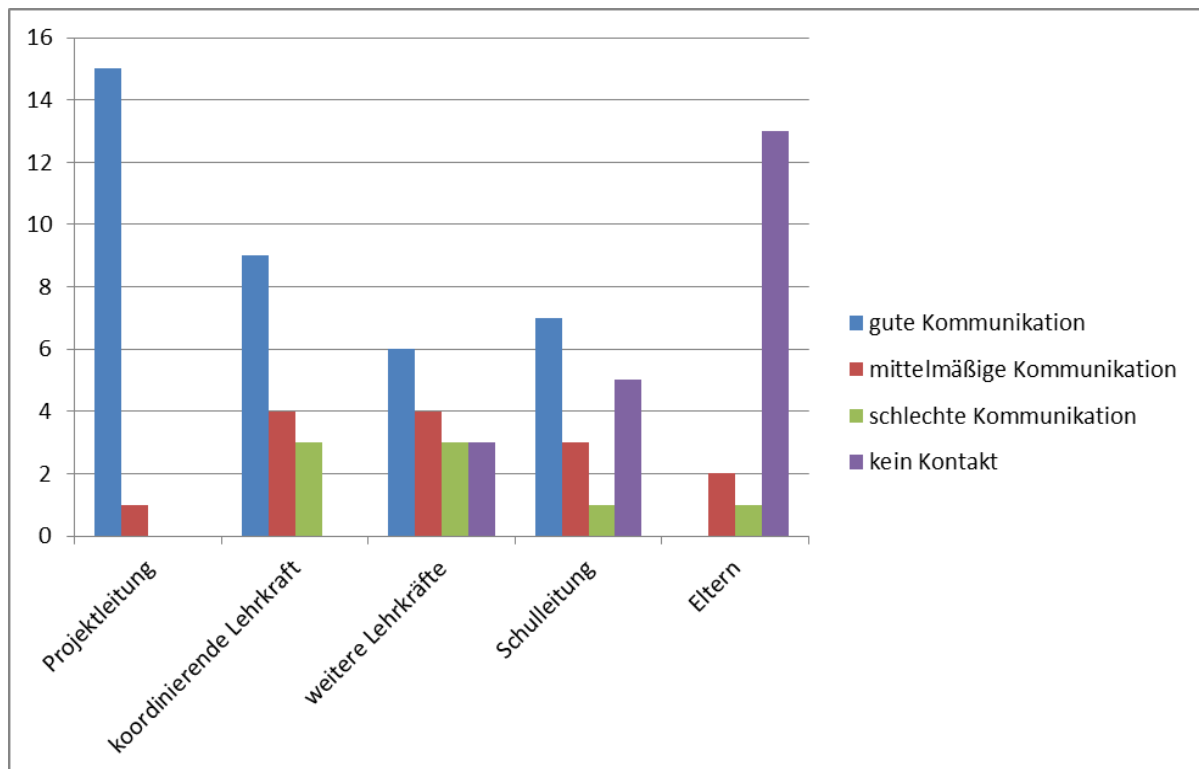


Abb. 8: Einschätzung der Kommunikation im Projekt bei Anforderungen aus dem Bereich Gruppendynamik (Zahl der Nennungen bei Fällen, die der Anforderungsdimension Gruppendynamik zugeordnet wurden)

Ähnlich der Einschätzung bei der Kategorie „Unterrichtsstörungen“ wird von Teilen der Förderlehrkräfte eine mangelnde Einbindung an die Schule negativ bewertet. Bei Betrachtung der Kommunikation im Projekt ergeben sich allerdings kaum Hinweise darauf, dass eine von den Förderlehrkräften als ungünstig bewertete Einbindung in die Schule oder ein mangelnder Kontakt mit Eltern einen direkten Einfluss auf die Entstehung oder den Verlauf von Anforderungssituationen aus dem Bereich Gruppendynamik nimmt. Nur in einem Fall, in dem eine Förderlehrkraft nebenbei von der Eskalation eines Konflikts erfährt, der während der Fördersitzung als verbale Auseinandersetzung beginnt und im Anschluss an den Förderunterricht in eine körperliche Auseinandersetzung mündet, scheint möglicherweise ein Zusammenhang mit der mangelnden Einbindung der Förderlehrkraft an der Schule⁴⁸ vorzuliegen (SZ1988, SFZ, k.A. Jg.). Die Förderlehrkraft erfährt nebenbei, anscheinend durch unbeteiligte Mitschüler, von der Eskalation und schließt von sich aus, dass sie die Klassenlehrkraft der Schüler kontaktieren möchte, um genaueres zu erfahren. Die mangelnden Informationen über die konkreten Vorfälle außerhalb des Förderunterrichts erschweren hier die Suche nach einer Lösung des Konflikts.

⁴⁸ Bewertung der Kommunikation in Fragebogen I: Kommunikation mit der koordinierenden Lehrkraft „ausreichend“, Kommunikation mit weiteren Lehrkräften „mangelhaft“, Kommunikation mit der Schulleitung „befriedigend“.

5.3 Handlungsstrategien bei Anforderungen aus dem Bereich Gruppendynamik

Bezogen auf die verschiedenen Unterkategorien (Integration, Konflikte, Mobbing) lassen sich verschiedene Handlungsstrategien aufzeigen, mit denen die Förderlehrkräfte – mehr oder weniger funktional – auf die Anforderungen reagieren.

5.3.1 Integration von Schülern in die Fördergruppe

Besteht die Anforderung darin, einen Schüler in die Gruppe zu integrieren, so hängt die Wahl der Handlung primär davon ab, ob bzw. auf welche Ursache die Förderlehrkraft die Anforderung zurückführen kann.

Bei weniger fordernden Fällen wird als Ursache häufig eine Eigenschaft oder Verhaltensweise eines Förderschülers vermutet wie z.B. Schüchternheit oder, im Vergleich zum Rest der Gruppe, schlechte Deutschkenntnisse. Die Handlungen der Förderlehrkräfte beziehen sich in solchen Fällen primär auf den betreffenden Schüler und weniger auf den Rest der Gruppe.

- **Erklären:** In einem bereits berichteten Fall wird eine Schülerin ausgelacht, da sie *„eigentlich geläufige Dinge nicht kennt“* (KS1985), im konkreten Fall handelt es sich um den Begriff *„Senf“*. Die Förderlehrkraft erläutert der Schülerin den Begriff, geht aber soweit ersichtlich nicht auf das Verhalten der Gruppe ein. In der Einschätzung der Situation hält sie fest, dass ihr Handeln zwar die akute Situation gelöst habe, aber keine langfristige Lösung darstelle, um die Schülerin besser in die Gruppe zu integrieren. Sie folgert aus der überraschenden Lösung der Situation (eine Mitschülerin bringt in der nächsten Sitzung ein Glas Senf mit), dass ein verstärkter Einbezug der restlichen Förderschüler nötig ist, um die Schülerin besser in die Gruppe zu integrieren.
- **Zur Mitarbeit anregen:** In Fällen, in denen sich die schwierige Integration eines Schülers auf dessen Schüchternheit bzw. eine zurückhaltende Art zurückführen lässt, erscheint aus Sicht der betreffenden Förderlehrkräfte eine sensible Vorgehensweise funktional, mit der die Schüler, ohne Zwang auszuüben, zur Mitarbeit angeregt werden. In einem Fall, in dem sich eine Schülerin nicht traut, vor der Gruppe vorzutragen, verweist die Förderlehrkraft zum einen auf allgemeine Regeln und verdeutlicht der Schülerin, dass sie beim Vortrag nichts zu befürchten hat (Einschätzung der wichtigsten Handlung: *„Der Schülerin klar zu machen, dass sie nicht von mir oder den anderen Schülern ausgelacht wird, dass wir alle Fehler machen und niemand perfekt ist“*, KU1987, GY, Jg. 6). Zum anderen ruft sie erst Mitschüler auf, um der Schülerin Zeit zu geben und um sie mit der konstruktiven Kritik der Schülervorträge seitens der Mitschüler vertraut zu machen. Bedeutsam erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Förderlehrkraft ihre Gruppe entsprechend einzuschätzen vermag, dass also die Gruppe bei der Kritik der Schülervorträge so konstruktiv agiert, wie die Förderlehrkraft dies erwartet, um

die zurückhaltende Schülerin letztlich zu einem eigenen Vortrag bewegen zu können. Das Vorgehen führt letztlich zum Erfolg, so dass die Förderlehrkraft ihre Handlung als funktional einschätzt.

In stärker fordernden Fällen, in denen einzelne Schüler z.B. eine Außenseiterposition in der Gruppe einnehmen, erscheinen Interventionen nötig, die sich explizit auf eine Verbesserung der Gruppenatmosphäre beziehen:

- **Einzel- bzw. Gruppengespräch:** So wird in einem Fall von der schwierigen Integration eines männlichen Schülers in eine „*reine Mädchengruppe*“ (SW1984, GY, Jg. 5) berichtet. Die Förderlehrkraft entschließt sich, sowohl ein Gespräch mit der bestehenden Gruppe („[...] *ein Gespräch mit den Mädchen ohne dem neuen Teilnehmer, Thema: ein höflicher Umgang mit seinen Mitmenschen*“) als auch ein Einzelgespräch mit dem neuen Schüler zu führen. Die Gespräche zeigen Wirkung, so dass sich die Situation in der Gruppe entspannt. Die Lehrerin schätzt es, bezogen auf ihre Handlung, als bedeutsam ein, dass sie „*die Ruhe bewahrt hat, [und sich] nicht geärgert, sondern konstruktiv und schülerorientiert nach einer Lösung gesucht [hat]*“ (SW1984).

In einer weiteren Situation dieser Kategorie wird deutlich, dass die Förderlehrkraft mit der Situation in der Gruppe, in der zwei Schüler eine Außenseiterposition einnehmen, überfordert ist und keine Handlungsoptionen dafür sieht, diese Schüler dauerhaft besser in die Gruppe zu integrieren bzw. das Verhalten der restlichen Förderschüler zu beeinflussen (SY1986, RS, Jg. 5). So greift sie zwar ein, sobald die Situation eskaliert, z.B. bei Beleidigungen oder Handgreiflichkeiten, sieht aber keine Möglichkeit, die Gruppenatmosphäre insgesamt zu verbessern. Bei akuten Auseinandersetzungen berichtet sie über ihre Reaktionen wie folgt: „*Ruhe bewahren, die Schüler wieder zur Ruhe bringen und sagen, dass ich diese Handlung nicht schön und richtig finde. Einmal habe ich auch zu einem der gemeinen Schüler gesagt, wie er es finden würde, wenn man so mit ihm umgehen würde*“ (SY1986). Da die Situation aus Sicht der Förderlehrkraft nicht längerfristig verbessert werden kann, schätzt sie die Folgen ihrer Handlungen eher zurückhaltend ein.

5.3.2 Konflikte in der Fördergruppe

Bei Konflikten in der Fördergruppe hängt die Wahl der Handlung mit der Intensität der Situation zusammen. Dabei stellen das Ermahnen, das Beruhigen bzw. das Einschreiten bei körperlichen Auseinandersetzungen meist eine erste Intervention dar, um die akute Situation zu bereinigen. Darauf folgen, ob direkt im Anschluss oder nach Abschluss der Sitzung und abhängig vom Erfolg der ersten Intervention, in der Regel Einzel- oder Gruppengespräche, z.B. um die Konstellation in der Fördergruppe mittel- oder längerfristig durch das Vereinbaren von Regeln zu verbessern.

- **Akute Intervention:** Diese dient dazu, ein unerwünschtes Verhalten (z.B. Beschimpfung eines Mitschülers) zu unterbinden oder eine Eskalation der Situation zu verhindern, wenn z.B. eine körperliche Auseinandersetzung zwischen zwei Schülern droht. Ermahnungen bzw. der Versuch, deeskalierend einzuwirken, sind dabei aus Sicht der Förderlehrkräfte nur ein erster Schritt zur Bewältigung der Anforderung, der in manchen Fällen auch keinen Erfolg zeigt, wie es exemplarisch an folgender Aussage festzumachen ist: *„Trotz wiederholter Ermahnungen durch uns haben die Schüler nicht aufgehört, sich über Schüler C lustig zu machen“* (DM1984, SFZ, k.A. Jahrgang).
- **Einzel- bzw. Gruppengespräch:** Auf die akute Intervention folgen meist Einzel- oder Gruppengespräche, mit denen die Förderlehrkräfte die Erwartung einer weitergehenden Klärung der Situation verbinden. Diese Gespräche dienen dabei unterschiedlichen Zielen:
 - **Ursachenforschung:** In manchen Fällen versuchen die Förderlehrkräfte, mit Gesprächen nach möglichen Ursachen für das Verhalten einzelner Schüler oder der Gruppe zu suchen. Diese Erkenntnisse dienen dann als Basis für das weitere Vorgehen, z.B. in einem bereits berichteten Fall, in dem es während einer Sitzung zu Provokationen eines Schülers der Gruppe gegenüber kommt: *„Nach der Stunde beschlossen wir, mit ‘S.’ in Ruhe unter vier Augen zu sprechen um herauszufinden, was zwischen ihm und der Gruppe los ist und warum er auch uns Förderlehrerinnen so aggressiv gegenübersteht“* (EW1985, GY, Jg. 5).
 - **Opfer beruhigen:** In einem anderen Fall versucht eine Förderlehrkraft während der Sitzung eine Schülerin zu beruhigen, die Opfer einer verbalen Attacke eines Mitschülers wurde und darauf zu weinen beginnt (AN1984). Auch da es sich um eine kleine Gruppe mit nur drei Förderschülern handelt bietet sich in dieser Situation direkt im Anschluss daran die Möglichkeit, den Vorfall noch während der Fördersitzung zu besprechen.
 - **Verdeutlichung der Ermahnung:** Nach Klärung einer akuten Auseinandersetzung dient ein Gespräch mit den Beteiligten in manchen Fällen dazu, die Missbilligung des Verhaltens zu verdeutlichen. So berichtet eine Förderlehrkraft, die zusammen mit ihrer Tandempartnerin zwei Schüler trennen musste, die sich im Förderraum eine körperlichen Auseinandersetzung geliefert haben: *„Wir haben noch kurz über die Situation geredet und beiden klar gemacht, dass solch ein Verhalten absolut inakzeptabel ist“* (KS1989, SFZ, Jg. 5 & 6). Die Förderlehrkraft bewertet in diesem Fall ihr Vorgehen eher zurückhaltend, wohl auch da die Situation in der Gruppe nicht

langfristig verbessert werden konnte.

- **Konkrete Vereinbarungen:** Nur in wenigen Fällen wird deutlich herausgestellt, dass nach einer Auseinandersetzung in der Fördergruppe konkrete Vereinbarungen mit den Beteiligten getroffen werden, um präventiv weiteren Anforderungen aus dem Bereich Gruppendynamik vorzubeugen. So berichtet eine Förderlehrkraft von einem Fall, in dem ein Schüler eine Mitschülerin beschimpft hat und sich nach einer deutlichen Ermahnung während der Sitzung entschuldigt hat (EK1990). Nach der Sitzung führen die Förderlehrkräfte zusätzlich ein Einzelgespräch mit dem Schüler und treffen mit ihm die konkrete Vereinbarung, zukünftig auf die Verwendung von Schimpfwörtern zu verzichten.
- **Einbindung weiterer Akteure:** In manchen Fällen versuchen die Förderlehrkräfte im Nachgang, die Situation z.B. durch Absprachen mit den Klassenlehrern der Förderschüler zu eruieren bzw. zu verbessern. In einem Fall (AW1988) gelingt dies sehr anschaulich, da die Förderlehrkräfte in Absprache mit der Klassenlehrerin eine Lösung nicht nur für die akute Auseinandersetzung, sondern auch für den zugrundeliegenden Konflikt (Streit zweier Schüler um den Anteil am Frühstück einer Mitschülerin) finden: *„Wir haben mit der Klassenlehrerin darüber gesprochen und in die Wege geleitet, dass die beiden am Frühstück der Schule⁴⁹ teilnehmen können“* (AW1988). In einem weiteren Fall zeigt sich, dass die Lösung der Situation nicht immer in der Hand der Förderlehrkräfte liegt und von weiteren Faktoren, z.B. dem Engagement der Lehrer an der Einsatzschule, abhängt. So informiert eine Förderlehrkraft nach einer Situation, in der sich zwei Schüler während des Förderunterrichts geprügelt haben, den zuständigen Klassenlehrer. Dieser zeigt sich allerdings wenig überrascht über das Verhalten der Schüler und zeigt sich den Förderlehrkräften gegenüber wenig kooperativ (IL1988, SFZ, Jg. 5 & 6).

Insgesamt zeigt sich, dass die Förderlehrkräfte in den meisten Situationen versuchen, über die Bereinigung der akuten Auseinandersetzungen hinaus auf eine Verbesserung der Situation in der Gruppe hinzuwirken. Allerdings sind diese Versuche, z.B. über Einzel- und Gruppengespräche, nicht immer erfolgreich. In manchen Fällen scheint dies darauf zurückzuführen sein, dass die Förderlehrkräfte zwar die Situation im Nachgang ansprechen, aber z.B. auf die Vereinbarung konkreter Verhaltensregeln nicht eingehen, welche eine präventive Wirkung bezogen auf vergleichbare Situationen entfalten könnten. In anderen Fällen zeigt sich, dass die Einflussmöglichkeiten von Förderlehrkräften bisweilen begrenzt sind, z.B. wenn Konflikte, die sich

⁴⁹ Die Einsatzschule der Förderlehrkräfte bietet vor Unterrichtsbeginn ein durch Spenden finanziertes Schulfrühstück an.

über einen längeren Zeitraum innerhalb der Regelklasse aufgebaut haben, in den Förderunterricht getragen werden.

5.3.3 Mobbing

Der bisweilen begrenzte Einfluss von Förderlehrkräften zeigt sich insbesondere in den berichteten Mobbing-Fällen. Diese stellen hohe Anforderungen an die Förderlehrkräfte, die aus der Position einer Förderlehrkraft heraus kaum bewältigt werden können (z.B. geringe Sanktionsmöglichkeiten, Lösung nur mit Hilfe der Lehrkräfte, Konflikte aus der Regelschule im Förderraum) – und ohne Einbindung von Fachpersonal auch nicht angegangen werden sollten. So zeigt sich in einem Fall eine deutliche Handlungsunsicherheit einer Förderlehrkraft, die sich auch in der negativen Einschätzung ihrer Handlung spiegelt⁵⁰ (SZ1988, SFZ, k.A. Jg.). Diese Förderlehrkraft sieht nur die Möglichkeit, eine akute Auseinandersetzung in einer Fördersitzung zu unterbinden, indem sie die Schüler auseinandersetzt und Arbeitsblätter verteilt, die in Einzelarbeit ausgefüllt werden sollen. Über mögliche weiterführende Maßnahmen ist sie sich nicht im Klaren – erst als sie von der Eskalation der Auseinandersetzung nach dem Förderunterricht erfährt, plant sie, die Klassenlehrkraft zu informieren und sich mit ihr über mögliche Schritte auszutauschen. Ähnlich verhält es sich in einem anderen berichteten Fall von Mobbing, in dem die Förderlehrkraft akut interveniert und Gespräche mit den Beteiligten führt, nichtsdestotrotz aber unsicher bzgl. ihres Handelns ist und einen eigenen Bedarf dahingehend formuliert, wie sie mit solchen und vergleichbaren Situationen umgehen soll (VK1989, vgl. Kapitel 5.5.3). Über eine – in solchen anspruchsvollen Fällen durchaus zwingend erscheinende – Einbindung weiterer Akteure (koordinierende Lehrkraft, Klassenlehrer, Projektleitung) wird hier nicht berichtet.

5.4 Konsequenzen

Zur Einordnung von Konsequenzen, die sich aus dem Handeln der Förderlehrkräfte für die Situation ergeben, gilt es zuvorderst zu klären, nach welchen Kriterien die Bewältigung einer Anforderungssituation aus dem Bereich „Gruppendynamik“ als gelungen oder misslungen interpretiert werden kann. Zudem werden in der Darstellung von Konsequenzen wiederum auch Reflexionen der Förderlehrkräfte aufgegriffen, die sich z.B. auf das Gewinnen von Erkenntnissen oder auf Anstöße für die eigene professionelle Entwicklung beziehen.

Die Bewältigung der Anforderungen aus dem Bereich „Gruppendynamik“ wird von den meisten Förderlehrkräften als gelungen bezeichnet. Das Gelingen einer Situation wird dabei in manchen Fällen rein darauf bezogen, ob und inwiefern akute Anforderungssituationen, wie z.B. körperliche Auseinandersetzungen zwischen Schülern, beseitigt werden konnten. Im Bereich „Gruppendynamik“

⁵⁰ Item Fragebogen II: „Es ist schade, dass meine Handlung nichts anderes bewirkt hat“; die Befragte stimmt dieser Aussage 'größtenteils' zu.

gehen die meisten Förderlehrkräfte aber darüber hinaus darauf ein, inwiefern sich langfristige Konsequenzen ergeben, z.B. ob das Gruppenklima sich langfristig verbessert oder Probleme zwischen Schülern weiterhin bestehen bleiben, auch wenn ein akuter Konflikt behoben werden konnte. Von außen betrachtet stellen solche langfristigen Lösungen den Optimalfall dar – allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die Möglichkeiten der Förderlehrkräfte, im Rahmen eines meist zweistündigen Förderunterrichts bei z.T. schon länger bestehenden Konflikten zwischen Schülern zu intervenieren bzw. diese langfristig präventiv zu bearbeiten, begrenzt erscheinen. D.h., eine langfristige Lösung von Problemen der Gruppendynamik, die ihre Ursache häufig nicht in der Konstellation des Förderunterrichts haben, sondern aus dem Setting der Regelschule stammen, liegt nicht immer in der Hand der Förderlehrkräfte. Eine Förderlehrkraft formuliert dies, mit Bezug auf einen Konflikt zwischen zwei Schülern die aus derselben Klasse stammen, in vergleichbarer Weise: *„Ich hatte einfach das Gefühl, dass diese zwei grundsätzlich ein Problem miteinander haben und in der kleinen Gruppe [drei Förderschüler] waren oft Situationen, wo sie mehr miteinander zu tun haben mussten als sonst in der Klasse“* (AN1984, HS, Jg. 5).

Dieser Aspekt muss ebenso Eingang in die Interpretation und Bewertung der Situationen finden wie die Tatsache, dass Förderlehrkräfte oft den Anspruch an sich selbst stellen, die Situation in der Gruppe langfristig zu verbessern und ein – auch für sie - angenehmes Gruppenklima herzustellen, was sich in teils zurückhaltenden Einschätzungen der eigenen Arbeit widerspiegelt, wenn dies nicht umfassend gelingt.

Insgesamt 'zufrieden' mit der Bewältigung der zentralen Anforderung zeigen sich im Bereich „Gruppendynamik“ 14 von 16 Förderlehrkräften. Nur in einem Fall wird die Bewältigung der Anforderung explizit als 'überhaupt nicht gelungen' bezeichnet. Allerdings zeigen sich zusätzlich in weiteren Fällen Einschätzungen zur Bewältigung der Anforderung, die auf eine zurückhaltende Bewertung durch die Förderlehrkräfte schließen lassen:

- In einem Fall ohne Angabe zur Einschätzung der Bewältigung kommt bei Betrachtung der weiteren Items sowie der offenen Antwortkategorien die verhaltene Beurteilung einer Förderlehrkraft bzgl. ihres eigenen Verhaltens zum Ausdruck. In der Situation erscheint die zentrale Anforderung darin, eine Schülerin, die wegen ihrer schlechten Deutschkenntnisse von Mitschülerinnen verlacht wird, besser in die Gruppe zu integrieren. Dies gelingt der Förderlehrkraft in der Situation nur bedingt. Sie erklärt der Schülerin einzelne ihr unbekannte Begriffe auf Deutsch, geht aber nicht auf das Verhältnis der Schülerin zur Fördergruppe ein. Erst als eine Mitschülerin sich in einer Sitzung einschaltet und der Schülerin von sich aus eine Hilfestellung gibt erkennt die berichtende Förderlehrerin, dass die Bewältigung der Anforderung nur über eine bessere Gruppenatmosphäre möglich erscheint (KS1985, GY, Jg.6).

- In einer weiteren Situation schätzt die berichtende Förderlehrkraft die Bewältigung der zentralen Anforderung als 'eher gelungen' ein, was aber zum einen aus dem Fallbericht heraus nicht nachvollziehbar erscheint – hier kommt eher deutliche Ernüchterung über die Situation zum Ausdruck – und zum anderen nicht mit den anderen Situationsbewertungen der Förderlehrkraft zusammenpasst. Diese formuliert vielmehr einen klaren Bedarf für sich selbst und zeigt Mitleid mit den betroffenen Schülern, da sie mit der Integration von zwei Außenseitern in die Gruppe überfordert scheint. Ihre trotzdem eher positive Einschätzung der Situationsbewältigung bezieht sich in diesem Fall eventuell darauf, dass sie berichtet einzugreifen, „*wenn jemand beleidigt wird oder die Schüler dazu neigen, handgreiflich zu werden*“ (SY1986, RS, Jg.5), sie also, soweit ersichtlich, zumindest kurzfristig in der Fördergruppe auftretende Probleme lösen kann⁵¹.
- Eindeutig als 'unzufrieden' mit der Bewältigung der Situation äußert sich eine Förderlehrkraft in einem bereits behandelten Fall (JH1987, GY, Jg.5), in dem eine unbedachte Äußerung ihrerseits einen Schüler zum Weinen bringt. Sie äußert sich deutlich ernüchtert und bedauernd darüber, dass sie den Schüler falsch eingeschätzt und „*mit einer Bemerkung ein Verhältnis von Monaten kaputt gemacht [hat]*“ (JH1987). Auch ihre Bemühungen (Entschuldigung während der Sitzung, Versuch eines Gesprächs nach der Sitzung) zeigen keine direkte Wirkung. Die Situation löst sich in den darauf folgenden Sitzungen auf, die Spannung zwischen Förderlehrkraft und Förderschüler beruhigt sich, allerdings ohne dass die Förderlehrkraft dies auf ihre Kommunikationsversuche zurückführt.

Als 'sehr zufrieden' oder 'größtenteils zufrieden' mit der Bewältigung der Anforderungssituation äußern sich sieben der insgesamt 16 Förderlehrkräfte, die Anforderungssituationen aus dem Bereich „Gruppendynamik“ berichtet haben. Dies betrifft insbesondere Fälle, in denen es Förderlehrkräften gelingt, schüchterne oder zurückhaltende Schülerinnen (besser) in die Gruppe zu integrieren oder fordernde Konfliktsituationen zu bewältigen. In allen in dieser Form positiv bewerteten Fällen entsteht so längerfristig eine bessere Lernatmosphäre in der Fördergruppe.

5.5 Reflexion

Aus den Falldarstellungen lassen sich des Weiteren Reflexionsprozesse der Förderlehrkräfte herauslesen, die im Sinne von Konsequenzen für die persönliche Entwicklung als Lehrkraft

⁵¹ Vgl. auch den Fall SZ1988, in dem eine Auseinandersetzung zwischen Schülern zwar innerhalb der Fördersitzung kurzfristig gelöst wird, aber im Nachgang eskaliert. Die Förderlehrerin schätzt die Bewältigung eher als gelungen ein und bezieht dies offensichtlich rein auf die kurzfristige „Entschärfung“ des Konflikts, ohne den weiteren Verlauf in die Bewertung mit einzubeziehen. Von außen betrachtet handelt es sich hier um einen Fall von Mobbing, der eine deutliche Intervention der Förderlehrerin bzw. eine sofortige Kontaktaufnahme mit den zuständigen Lehrkräften erfordert hätte.

interpretiert werden können. Insgesamt geben in der Einschätzung zur Situation beinahe alle Förderlehrkräfte an, in der Situation etwas gelernt zu haben, acht der 16 Förderlehrkräfte stimmen dieser Aussage 'vollständig' zu. Auch der spezifischeren Fragestellung, ob die Förderlehrkräfte aufgrund der gewonnenen Erfahrungen in vergleichbaren Situationen „wüssten, wie zu handeln wäre“, wird überwiegend zugestimmt.

Die Reflexionen der Förderlehrkräfte, die sich implizit oder explizit in den Situationsbeschreibungen finden, lassen sich danach systematisieren, ob sie sich auf den Umgang mit Schülern, das Lehrerhandeln oder auf persönliche Entwicklungsprozesse beziehen. In manchen Fällen wird dabei deutlich, dass die Förderlehrkräfte die Konsequenzen der im Förderunterricht gemachten Erfahrungen nicht ausschließlich auf den weiteren Verlauf des Förderunterrichts, sondern auch darauf beziehen, welche Einstellungen und Kompetenzen sie in den weiteren Abschnitten der Lehrerbildung bzw. ihrem späteren Berufsleben benötigen.

5.5.1 Umgang mit Schülern

Besonders bedeutsam erscheint einigen Förderlehrkräften die Konsequenz für das eigene Agieren, dass die **Interpretation des Schülerverhaltens** eine wichtige Rolle bei der Interpretation und Bewertung von Anforderungssituationen einnehmen sollte. So werden manche Verhaltensweisen von Schülern nachvollziehbar bzw. ergeben sich neue Handlungsoptionen dadurch, dass die Förderlehrkräfte Hintergrundinformationen über die Schüler oder ihr Umfeld erhalten. Dies zeigt sich z.B. in einem bereits behandelten Fall (AW1988), in dem eine Förderlehrkraft einen Konflikt zwischen zwei Schülern lösen kann. Die für die Lehrkraft überraschende Ursache für den Konflikt liegt in diesem Fall darin begründet, dass die Schüler, die zu Hause kein Frühstück bekommen, darum konkurrieren, wer mehr vom Frühstück einer Mitschülerin abbekommt. Mit der Lösung des Konflikts (Teilnahme beider Schüler am Schulfrühstück), die durch die Kenntnis der wahrscheinlichen Ursache möglich wird, kann auch die Atmosphäre in der Fördergruppe verbessert werden. Die Förderlehrkraft resümiert: *„Ich persönlich habe aus dieser Situation gelernt, Streitigkeiten zwischen Schülern ernster zu nehmen und bei der Ursachensuche auch mal über den Rand hinaus zu schauen“* (AW1988).

5.5.2 Handeln als Lehrkraft

In dieser Kategorie finden sich Aussagen zu Konsequenzen, welche die Förderlehrkräfte aus den Erfahrungen im Förderunterricht heraus in Bezug auf das eigene Handeln im Rahmen des Förderunterrichts, aber auch in Bezug auf das spätere Handeln als Lehrkraft ziehen. Angesprochen werden hier weniger Erkenntnisse zur Funktionalität oder Dysfunktionalität einzelner Handlungen, sondern vielmehr allgemeine **Einstellungen den Schülern gegenüber**, die aus den Erfahrungen heraus wirksam erscheinen, um Problemen der Gruppendynamik zu begegnen oder solchen

Problemen präventiv vorzubeugen.

Genannt werden dabei unter anderem die Bedeutung eines guten Gruppenklimas auch für effektives Lernen, die Notwendigkeit, sensibel auf Schüler und ihre jeweiligen Problemlagen einzugehen, um sie optimal integrieren - und letztlich fördern - zu können sowie die Effektivität einer schülerorientierten, konstruktiven Lösungssuche bei Konflikten in der Fördergruppe. Letzteres bezieht die Folgerung einiger Förderlehrkräfte mit ein, in Zukunft konsequenter gegen Störungen der Gruppendynamik vorgehen zu wollen. Insbesondere bei den dargestellten Fällen, bei denen die zentrale Anforderung in der Integration schüchterner oder zurückhaltender Schüler in die Fördergruppe zu sehen ist, wird auf die nötige Geduld im Umgang mit diesen Schülern verwiesen: *„Ich habe gelernt, dass man jedem Schüler die Chance geben sollte, sich in den Unterricht einzubringen, indem man auch viel Geduld mit dem Schüler hat und langsameren Schülern viel Zeit gibt. Ich als Lehrer neige eher dazu, schnell vorankommen zu wollen und darf deshalb nicht vergessen, dass es auch Schüler gibt, die mehr Zeit brauchen als die meisten anderen Schüler“* (SK1988). Eine weitere Förderlehrkraft verweist darauf, wie bedeutsam aus ihrer Sicht die Kenntnis der Schüler, ihrer Lebensumstände und Stimmungslage ist, um Probleme in der Gruppendynamik einschätzen und bewältigen zu können. Auch für sie als Lehrkraft bringt dies den Anspruch mit sich, *„die Schüler gut einschätzen zu können“* (JH1987), was aus ihrer Sicht einer mehr als oberflächlichen Auseinandersetzung mit den Schülern und ihren individuellen Eigenheiten bedarf.

5.5.3 Persönliche Entwicklung

- **Anstoß zu persönlicher Weiterentwicklung:** In einzelnen Fällen werden explizit eigene Entwicklungsbedarfe genannt, die sich aus der Anforderung im Förderunterricht ergeben haben. Sehr deutlich formuliert dies eine Förderlehrkraft in einem bereits beschriebenen Fall, bei dem die Anforderung (Integration von Außenseitern) bis zum Zeitpunkt der Erhebung nicht bewältigt werden konnte. Die Förderlehrkraft gibt ausdrücklich an, sie möchte wissen, wie man Außenseiter integriert und wie man eine gute Gruppenatmosphäre schafft (SY1986). Auch in einem der berichteten Mobbing-Fälle spricht eine Förderlehrkraft eigene Bedarfe an: *„Wie gehe ich mit Mobbing-Tätern und -opfern um? Wie kann ich veranlassen, dass die Personen aus ihrer Rolle schlüpfen? Wo kann ich Hilfe bekommen?“* (VK1989). In diesen Fällen geht der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung darüber hinaus, Situationen, die im Rahmen des Förderunterrichts auftreten, bewältigen zu können. Vielmehr werden Bedarfe formuliert die auf die Notwendigkeit hinweisen, die entsprechenden Kompetenzen im Rahmen der Lehrerbildung zu entwickeln, da sie aus Sicht der Befragten im späteren Berufsleben als Lehrkraft bedeutsam sein können.

- **Anforderung als Lernprozess:** In manchen Fällen kommt zum Ausdruck, dass die Anforderungen aus dem Förderunterricht als bedeutsam für die eigene Entwicklung hin zum professionellen Lehrer erachtet werden. So merkt z.B. eine Förderlehrkraft, die zusammen mit ihrer Tandempartnerin mit einer körperlichen Auseinandersetzung zwischen zwei Schülern im Förderunterricht konfrontiert wurde, an, sie sei *„froh, das jetzt schon mal erlebt zu haben, da ich denke, dass so etwas noch öfter vorkommen kann“* (IL1988, SFZ, Jg. 5 & 6). Die Förderlehrkraft studiert selbst Lehramt Sonderpädagogik und geht – ob berechtigt oder nicht – davon aus, in ihrer Lehrerlaufbahn auf ähnliche Situation zu treffen. Der Förderunterricht hat ihr so gesehen die Möglichkeit des Erfahrungsaufbaus geboten.
- **Bewältigung als Ansporn:** In einer weiteren Situation wird herausgestellt, dass die gelungene Bewältigung einer Anforderung (Integration einer schüchternen Schülerin) im Sinne eines Ansporns dazu geführt hat, dass die berichtende Förderlehrkraft *„noch mehr Schüler von dem Mercator-Unterricht überzeugen möchte“* (FB1990, GS, Jg. 4).

5.6 Theoretische und empirische Anschlüsse

Bei der Interpretation von Anforderungen aus dem Bereich „Gruppendynamik“ stehen die Fördergruppen in ihrer spezifischen Konstellation im Fokus. Die Gruppen bestehen aus minimal zwei und maximal acht Förderschülern, die durchschnittliche Gruppengröße beträgt 5,3 Schüler. In den Gruppen finden sich meist Schüler einer Jahrgangsstufe, die zudem häufig aus einer gemeinsamen Klasse der Regelschule stammen. In einigen Fällen finden sich allerdings auch jahrgangsübergreifende Gruppen zusammen. Die Förderschüler sind entsprechend mehr oder minder miteinander vertraut, da sie sich aus dem Kontext der Regelschule kennen.

Gruppen im Umfeld der Schule können in unterschiedlicher Form auftreten, z.B. als Schulklasse, Arbeitsgruppe, Peer-Group, oder, in Bezug auf Lehrer, z.B. in Form des Lehrerkollegiums (vgl. Wisniewski in Druck). Diese Gruppen können danach unterschieden werden, ob sie informelle Gruppierungen (z.B. Cliquen) oder formelle 'Zwangsgruppierungen' (Ulich 2001; Jahnke 1982) darstellen. Letzteres zeichnet z.B. die Gruppe 'Schulklasse' aus, da die Mitgliedschaft nicht freiwillig ist und mit der Lehrkraft ein 'Gruppenführer' vorhanden ist, der nicht durch Gruppenprozesse bestimmt, sondern gewissermaßen von außen festgelegt wird. In solchen Gruppen, die nicht auf einer freiwilligen Teilnahme beruhen, besteht so gesehen ein Zwang dazu, sich zu arrangieren. Innerhalb der formellen Gruppierung 'Schulklasse' können sich allerdings auch informelle Subgruppen, z.B. in Form von Cliquen, bilden.

Die Fördergruppen, die im Rahmen des Förderunterrichts zustande kommen, können als non-formale Gruppen bezeichnet werden. Sie konstituieren sich zwar zum einen innerhalb des Kontexts Schule und

bilden so auf Schülerseite häufig Konstellationen und Beziehungen aus der formellen Gruppe 'Schulklasse' ab. Andererseits basiert die Teilnahme am Förderunterricht grundlegend auf einer freiwilligen Entscheidung. Dies mag auf eine informelle Seite der Gruppenbildung hinweisen, die dahingehend interpretiert werden kann, dass sich Schüler mit gleichen Interessen (Förderung in Deutsch als Zweitsprache) zusammenfinden und diese Ziele gemeinsam verfolgen – oder sich Freunde, Mitglieder einer Klasse oder einer Clique gemeinsam für den Förderunterricht anmelden. Mit der Person der Förderlehrkraft bzw. dem Tandem tritt zudem ein 'neuer' Akteur auf, der nicht direkt dem System Schule zugeordnet wird sondern auf einer Ebene zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren auftritt. Auch wenn sich die Förderschüler in der Regel kennen und davon ausgegangen werden kann, dass bestehende Gruppenkonstellationen aus der Regelklasse übernommen werden (z.B. eine Rolle als „Anführer“, „Mitläufer“ oder „Außenseiter“), besteht im Rahmen des Förderunterrichts zumindest potenziell die Möglichkeit, die Gruppenkonstellation in einem neuen Setting neu auszuhandeln. So kann sich die Fördergruppe als 'Schonraum' darstellen, im Rahmen dessen einzelne Förderschüler aufblühen, die im Kontext der komplexeren Gruppe der Schulklasse als Außenseiter gelten. Die Fördergruppe stellt so gesehen in den meisten Fällen eine Subgruppe der Gruppe 'Schulklasse' dar, in der Schüler mit besonderem Förderbedarf zusammentreffen. Ob und inwiefern sich diese Subgruppe und ihre Beziehungen untereinander von den Konstellationen der Regelklasse unterscheiden kann mit den vorliegenden Daten nicht dargestellt werden. Es erscheint durchaus vorstellbar, dass sich mehrere befreundete Schüler gemeinsam für den Förderunterricht anmelden. Genauso scheint es Fallkonstellationen zu geben, in denen die Gruppe aus verschiedenen Subgruppen des Systems Schule 'zusammengewürfelt' wird. Für die Förderlehrkräfte, die hier im Zentrum der Untersuchung stehen, bedeutet die spezifische Konstellation, dass sich Chancen, aber auch Grenzen in Bezug auf den Aufbau einer positiven Arbeitsatmosphäre in der Fördergruppe zeigen. So verweist eine Falldarstellung darauf, dass sich die Fördergruppe auch als Konfliktraum darstellen kann, wenn z.B. bestehende Antipathien von Schülern in einem Rahmen aufeinandertreffen, in dem weniger 'Ausweichmöglichkeiten' bestehen als in einer größeren Gruppierung wie der Schulklasse: „Ich hatte einfach das Gefühl, dass diese zwei grundsätzlich ein Problem miteinander haben und in der kleinen Gruppe [drei Förderschüler] waren oft Situationen, wo sie mehr miteinander zu tun haben mussten als sonst in der Klasse“ (AN1984, HS, Jg. 5). In diesem speziellen Fall wird ein Konflikt zwischen zwei Schülern gerade in der Gruppe 'Förderunterricht' sichtbar, da die Schüler in der Fördergruppe zwangsläufig mehr Kontakte haben als in der Schulklasse.

Tuckmann (1965) beschreibt idealtypisch vier Phasen des Gruppenbildungsprozesses, die bewusst oder unbewusst ablaufen können und auch bei der Gruppenbildung im Umfeld der Schule bedeutsam erscheinen:

- Forming: kann als Phase der Orientierung umschrieben werden. Neue Gruppenkonstellationen erscheinen mit Unsicherheit behaftet, jedes Mitglied versucht, seinen Platz zu finden. Die Gruppenleitung kann z.B. mit Methoden des Kennenlernens, aber auch mit der Vereinbarung klarer Regeln (z.B. Gesprächsregeln) unterstützend eingreifen.
- Storming: in der „Streitphase“ treten Meinungsverschiedenheiten, Konflikte oder Konkurrenzempfinden auf, die Positionen in der Gruppe werden verteilt. Die Gruppenleitung kann hier ggf. mit klaren Interventionen einschreiten, sollte aber selbst Neutralität wahren.
- Norming: in der Normierungsphase werden Konflikte überwunden, gemeinsame Normen (z.B. Umgangsformen) und ein Gruppengefühl zeichnen sich ab.
- Performing: in der Kooperationsphase sind die Positionen und Normen geklärt, die Gruppe ist 'eingespielt'. Der Fokus liegt auf dem gemeinsamen Erreichen von Zielen.

Diese Phasen sind nicht als starres Muster zu verstehen, dass von jeglicher Gruppe in gleicher Art und Weise durchlaufen wird. Rückschritte sind möglich und die Dauer der Phasen kann sehr unterschiedlich angelegt sein. Trotz dieser Einschränkungen bietet das Modell ein Orientierungsraster, z.B. in Hinblick einer Einordnung von Phänomenen, die sich bei Gruppenprozessen zeigen.

Bezogen auf die Betrachtung des Förderunterrichts erscheint dieses Phasenmodell des Gruppenbildungsprozesses als Ergänzung, da diese Fragestellung nicht im Zentrum der Erhebung stand, aber evtl. Auswirkungen auf die Entwicklung und den Verlauf derjenigen Anforderungen hat, die an die Förderlehrkräfte gestellt werden. Bei Betrachtung der Entwicklung von Gruppen im Förderunterricht kann, auch wenn sich Schüler einer Klasse in einer Fördergruppe finden, soweit ersichtlich durchaus auf vergleichbare Prozesse verwiesen werden. Zu Schuljahresbeginn treffen die Förderschüler in einer neuen Konstellation aufeinander. Mit der Förderlehrkraft tritt zudem eine neue Gruppenleitung auf den Plan, deren Position im Gefüge des Förderunterrichts nicht eindeutig festgelegt erscheint. Es kann davon ausgegangen werden, dass die genannten Prozesse verstärkt in den Gruppen auftreten, die aus Schülern verschiedener Jahrgänge bzw. Klassen zusammengestellt sind. Zudem wird in einigen Fällen darauf hingewiesen, dass die Fördergruppen nicht zwingend ab Schuljahresbeginn feststehen, sondern teils auch im Lauf des Schuljahres neue Schüler hinzukommen. Der Gruppenbildungsprozess beginnt so unter Umständen 'von vorne':

„Ich bin in einer reinen Mädchengruppe, die alle sehr nett, fleißig und auch leistungsstark sind. Ein neuer Schüler kommt hinzu, die Mädchen mögen ihn nicht dabei haben und sind sehr unnett. Er hat überhaupt keine Lust auf Mercator und verweigert die Teilnahme“ (SW1984, GY, Jg.5).

Hier wird von einer bestehenden Gruppe berichtet, die anscheinend in die Phase der Kooperation eingetreten ist. Da die Mädchen wohl aus einer Klasse stammen und sich offensichtlich gut verstehen

erscheint es durchaus denkbar, dass die hier nicht berichteten Phasen (Forming, Storming, Norming) sehr schnell durchlaufen wurden bzw. im Setting des Förderunterrichts nicht explizit aufgetreten sind. Durch das Hinzukommen des neuen Schülers müssen die Positionen in der Gruppe neu ausgehandelt werden, der obige Ausschnitt deutet auf eine Phase des 'Storming' hin. Die Förderlehrkraft interveniert und führt Gespräche mit allen Beteiligten, die sich letztlich auf eine gemeinsame Arbeitsbasis einigen ('Norming') und im weiteren Verlauf des Schuljahres konstruktiv zusammenarbeiten ('Performing').

Die Gruppenkonstellation kann jeweils zu spezifischen Anforderungen an die Förderlehrkräfte führen, für deren subjektive Wahrnehmung und letztlich deren Wohlbefinden das Gruppenklima besonders bedeutsam erscheint. Für die Interpretation von Anforderungen aus dem Bereich „Gruppendynamik“ erscheint eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Klassenklima“ hilfreich. Dieses bezeichnet nach der verbreiteten Definition von Eder die „subjektiv wahrgenommene spezifische Konfiguration wesentlicher Elemente des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern, des Verhältnisses der Schüler untereinander sowie kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt“ (Eder 1996, S. 26). Das Klassenklima als molares Konstrukt fokussiert, aus einer subjektiven Perspektive heraus, insbesondere soziale Beziehungen (Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler) sowie die Unterrichtsgestaltung und Aspekte der Klassenführung (Eder 2011). Als konkrete Ausprägungen eines positiven Klimas können folgende Aspekte angeführt werden (Eder 2009, S. 45):

- „ein durch Wertschätzung, Unterstützung, Fürsorglichkeit und Gerechtigkeit geprägter kooperativer Umgang der Lehrer/innen mit den Schüler/innen
- ein von Vermittlungsqualität, Abwechslung, Offenheit, Mitwirkungs- und Selbsttätigkeitsmöglichkeiten geprägter Unterricht
- eine durch Regelklarheit, Aufgabenorientierung und Disziplin geprägte Klassenführung
- positive soziale Beziehungen der Schüler/innen untereinander
- kooperative, aktive, eigenständige und partizipative Arbeit der Schüler/innen an den Lernaufgaben.“

Bei einem als positiv wahrgenommenen Klassenklima zeigen sich günstige, wenn auch meist moderate Effekte in Bezug auf Schulleistungen und Leistungsbereitschaft, Einstellungen zur Schule (Zufriedenheit, Freude am Schulbesuch), Befinden (Schulangst, Schulstress), das Auftreten von Unterrichtsstörungen und das Selbstkonzept von Schülern (Bessoth 1989; Freiberg 1999; Grewe 2007; Eder 2011). Lipowsky (2009; vgl. auch Eder 2011) weist einschränkend darauf hin, dass dem Klassen- bzw. Unterrichtsklima eher indirekte bzw. moderierende Effekte auf den Lernerfolg

zuzuschreiben sind. So kann man festhalten: „In Klassen mit einem positiv ausgeprägten Klima, das von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt ist, fühlen sich die Lernenden wohler. Sie gehen gerne in die Schule, haben positivere Beziehungen zu Mitlernenden und zu ihrer Lehrperson, erleben sich stärker sozial eingebunden und dazugehörig, strengen sich mehr an und entwickeln eine höhere Motivation für das Lernen. Das aktive Engagement und die höhere Motivation wirken sich dann wiederum positiv auf den Lernerfolg aus“ (Lipowsky 2009, S. 95).

Das Klassenklima in seiner möglichen Bedeutung für das Wohlbefinden – und letztlich evtl. die Motivation oder Leistungsbereitschaft – von Lehrkräften wird dabei kaum aufgegriffen. Bestehende Untersuchungen fokussieren in der Regel die Bedeutung des Klassenklimas für die Schüler. Die Perspektive der Lehrkräfte wird eher bei Studien thematisiert, welche die Organisation Schule als Arbeitsplatz in den Blick nehmen („Schulklima“) und z.B. das Schulleitungshandeln oder Aspekte der Lehrerkooperation in Bezug auf Lehrerbelastung untersuchen (Bauer 2008; Dieckmann et al. 2008). Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass z.B. positive Beziehungen in der Gruppe oder Klasse, ob zwischen Schülern oder zwischen Lehrern und Schülern, sich positiv auf das Empfinden der Lehrkräfte auswirken.

Überlegungen zum Klassenklima lassen sich auf das Empfinden der Förderlehrkräfte im Rahmen des Förderunterrichts beziehen, wenn man den Begriff des Klassenklimas auf das Klima in der Fördergruppe anwendet. Das Klima in der Fördergruppe wurde nicht explizit erhoben. Die Förderlehrkräfte weisen aber in einigen Falldarstellungen auf mögliche Auswirkungen eines positiven oder negativen Klimas hin. Auswirkungen zeigen sich dabei in Bezug auf das Wohlbefinden und das Erfolgserleben der Förderlehrkräfte, aber auch auf den vermuteten Lernerfolg der Schüler sowie auf den Erfolg des Projekts insgesamt. Betrachtet man alle Falldarstellungen, so wird die Bedeutung des Klimas bzw. der Atmosphäre oder der Beziehungen der Beteiligten in einigen Fällen explizit hervorgehoben, aber unterschiedlich akzentuiert.

In einigen Fällen betonen die Förderlehrkräfte einen funktionalen Aspekt des Klassenklimas, das in diesem Sinne als Basis für Lehr-Lernprozesse gesehen wird. Je nach Art der Anforderung wird das Klima dabei eher auf die Beziehungen der Schüler untereinander (z.B. bei Konflikten in der Gruppe) oder auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen bezogen. In manchen Fällen sehen die Förderlehrkräfte das Herstellen einer positiven Arbeitsatmosphäre als Anforderung an sich selbst, d.h. sie setzen den Anspruch an sich, ein gutes Klima in der Gruppe 'herzustellen'. So gibt eine Förderlehrkraft als Anforderung an, „für ein angenehmes Arbeitsklima unter den Schülern zu sorgen“ (KS1985). Damit ist offenbar der Anspruch an sich verknüpft, die Beziehungen der Förderschüler positiv beeinflussen zu wollen. Als negativ wahrgenommene Beziehungen der Förderschüler untereinander werden in einigen Fällen als belastend empfunden, insbesondere wenn es zu Konflikten in der Fördergruppe kommt. So wird das Gruppenklima in einer Falldarstellung differenziert betrachtet, d.h. die Förderlehrkraft

unterscheidet zwischen den Schüler-Schüler-Beziehungen und den Lehrer-Schüler-Beziehungen: „Die ersten vier Wochen des Mercator-Förderunterrichts liefen sehr gut. Wir haben das Vertrauen der Schüler gewonnen und es herrschte ein angenehmes Arbeitsklima. Nach und nach entstanden Schwierigkeiten zwischen zwei unserer Schüler, die sich auch während des Unterrichts bemerkbar machten“ (AW1988). In diesem Fall wird das Verhältnis zwischen den im Tandem agierenden Förderlehrkräften und den Schülern als positiv eingeschätzt, wohingegen ein Konflikt zwischen zwei Förderschülern als negativ für das Klima und letztlich die Lehr-Lernprozesse eingeschätzt wird. Konkret zeigen sich die Auswirkungen im beschriebenen Fall dahingehend, als dass der Konflikt zu Unterbrechungen des Förderunterrichts (Auseinandersetzung, Unruhe) führt. In einem weiteren Fall bezieht eine Förderlehrkraft das Klima in der Gruppe rein auf die Beziehungen zwischen den Förderlehrkräften und den Förderschülern: „Wir hatten stets ein sehr gutes Verhältnis zu den Schülern. Das Klassenklima war also sehr positiv“ (MY1987). Dies verweist auf einen zweiten Aspekt des Klassenklimas, der in der Wahrnehmung der Förderlehrkräfte bedeutsam erscheint. Neben der funktionalen Bedeutung für Lehren und Lernen kommt in manchen Fällen zum Ausdruck, dass das Klima in der Fördergruppe auch einen wichtigen Aspekt für das Wohlbefinden der Förderlehrkräfte darstellt. So berichten Förderlehrkräfte, die z.B. Konflikte in der Gruppe lösen konnten, von einer Verbesserung der Atmosphäre, die sich auch auf das Belastungsempfinden oder die Zufriedenheit der Förderlehrkräfte beziehen lässt, z.B.: „[...] die Arbeitsatmosphäre ist [nach der Lösung eines Konflikts] wesentlich entspannter und harmonischer“ (SW1984) oder „Die Kinder äußerten sich [nach einer gelungenen Sitzung] begeistert und auch wir [die Tandempartner] teilten ihnen mit, dass wir eine tolle Zusammenarbeit mit ihnen genossen hatten. Diese Sitzung, in der ein neues Vertrauensverhältnis entstanden war, entließ beide Seiten gut gelaunt in das Wochenende“ (AL1989).

Zwei Fälle aus der Anforderungsdimension Gruppendynamik wurden der Kategorie „Mobbing“ zugeordnet (vgl. Kapitel 5.1.3). Zur Klärung der Kategorie wurden theoretische Anschlüsse (Definition von Mobbing) bereits im Rahmen der Phase des axialen Kodierens hinzugezogen, um die Kategorie abgrenzen zu können, ohne auf ein ‘naives’ Verständnis von Mobbing zurückgreifen oder eine neutrale Bezeichnung für entsprechende Vorgänge ‘erfinden’ zu müssen. Diese vorab durchgeführte Anreicherung soll im Folgenden expliziert werden.

Der einschlägigen Definition nach Olweus (1996) zufolge zeichnet sich Mobbing bzw. Bullying⁵² durch folgende Merkmale aus und wird damit gegenüber Konfliktfällen oder Auseinandersetzungen abgegrenzt:

- Negative Handlungen treten wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg auf und

⁵² Im Sprachgebrauch werden beide Begriffe meist synonym verwendet, wobei sich Mobbing per definitionem auf entsprechende Prozesse am Arbeitsplatz bezieht und Bullying das Schikanieren im schulischen Umfeld umschreibt.

können individuell oder kollektiv durchgeführt werden.

- Es liegt eine Schädigungsabsicht vor.
- Es liegt ein asymmetrisches Kräfteverhältnis vor, z.B. bezogen auf körperliche Merkmale (Kraft), Kompetenzen (z.B. verbale Kompetenzen) oder Status.

In der Literatur wird dabei in der Regel zwischen körperlichen Angriffen, verbalen Angriffen und relationalen Formen (z.B. Ausgrenzung, Verleumdung) von Mobbing unterschieden, die einzeln oder in Kombination auftreten können. Verbale bzw. relationale Formen von Mobbing überwiegen dabei. Die Häufigkeit des Auftretens der verschiedenen Formen von Mobbing ist dabei alters- und geschlechtsabhängig. Mit zunehmenden Alter treten körperlichen Angriffe zurück und die 'subtileren' Formen treten verstärkt auf. Zudem kann festgehalten werden, dass körperliche Angriffe eine Domäne männlicher Täter darstellen. Mobbing ist kein randständiges Phänomen, es werden für das schulische Umfeld Prävalenzraten von 5-10 Prozent berichtet (Schuster 2007). Für Mobbingopfer werden weitreichende Konsequenzen berichtet, die sich in Form internalisierender (Depression, geringes Selbstwertgefühl) oder externalisierender (z.B. Erhöhung der eigenen Aggressivität) Problemlagen zeigen können. Jantzer et al. (2012) weisen z.B. auf eine deutliche Erhöhung des Risikos zur Ausbildung emotionaler Störungen auf Opferseite hin.

Mobbing wird heute nicht mehr als dyadisches, sondern als gruppendynamisches Phänomen betrachtet, d.h. dass in Gruppen wie z.B. Schulklassen neben der Rolle des Täters bzw. der Täter und der des Opfers im Sinne des participant-role-Ansatzes weitere Rollen beobachtet werden können (Salmivalli 1999; Scheithauer, Hayer & Dele Bull 2007). Die „Assistenten“ unterstützen den Täter aktiv, die „Verstärker“ unterstützen das Verhalten der Täter und Assistenten, die „Verteidiger“ unterstützen das Opfer in direkter oder indirekter Form und die „Außenstehenden“ grenzen sich gegen Täter, aber auch Opfer ab und beteiligen sich nicht. Gerade diese Erkenntnisse verweisen darauf, dass bei der Intervention bzw. Prävention neben der individuellen Ebene (z.B. Gespräche mit Tätern/Opfern) insbesondere auf Klassen- bzw. Schulebene anzusetzen ist und die spezifische Konstellation in der Gruppe beachtet werden muss. Die Wirksamkeit intervenierender Maßnahmen wird dabei vielfach bezweifelt (vgl. Wisniewski in Druck) und reicht über das Einschreiten bei akuten Auseinandersetzungen kaum hinaus, so dass langfristige Formen der Prävention im Fokus stehen sollten, die letztlich auf eine Veränderung von Einstellungen bzw. Verhalten abzielen.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Anreicherung können die beiden als Fälle von Mobbing kategorisierten Situationen, zumindest auf Basis der vorliegenden Informationen⁵³, recht eindeutig als Mobbingfälle interpretiert werden. Die Merkmale, die Mobbingfälle von Konflikten oder sonstigen Auseinandersetzungen unterscheiden, treffen hier, soweit ersichtlich, zu: Es liegen negative

⁵³ Auf mögliche Abgrenzungsprobleme zwischen Ausgrenzung, Konflikt und Mobbing und die nötige Vorsicht bei der Interpretation auf Basis der Falldarstellungen wurde bereits hingewiesen (vgl. Kapitel 5.1)

Handlungen, hier in Form verbaler und körperlicher Attacken, vor, die sich über einen längeren Zeitraum hinweg abspielen, mit einer Schädigungsabsicht verknüpft erscheinen und sich auf ein ungleiches Kräfteverhältnis in der Gruppe – bzw. in der gemeinsamen Schulklasse, aus der Täter und Opfer jeweils stammen – zurückführen lassen. Insbesondere im zweiten beschriebenen Fall werden weitere Aspekte der Mobbing-Thematik greifbar: Hier treten neben Täter und Opfer zudem die weiteren Mitglieder der Fördergruppe in Form von „Assistenten“ bzw. „Unterstützern“ auf und dem Haupttäter wird mit der Bezeichnung als „sozialer Führer“ eine hervorgehobene Position in der Hierarchie der Fördergruppe zugesprochen. Die beschriebenen Fälle verweisen des Weiteren auf die Notwendigkeit einer Intervention bzw. einer längerfristig angelegten Prävention auf verschiedenen Ebenen. Die Förderlehrkräfte können schon aufgrund ihrer begrenzten Einflussmöglichkeiten solche Fälle nicht umfassend lösen, dies sollte wie beschrieben auch nicht als Anspruch von außen an sie herangetragen werden. Die Handlungsoptionen beschränken sich letztlich auf eine Intervention bei akuten Vorfällen (z.B. Trennung von Täter und Opfer) und eine Information weiterer Akteure (z.B. Klassenlehrer). Weiterführende Maßnahmen auf Ebene des Förderunterrichts (z.B. Einzelgespräche) zeigen sich in den beschriebenen Fällen wenig wirksam. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Förderlehrkräfte z.B. mit der Vereinbarung klarer Umgangsregeln zumindest unterstützend eingreifen können, wobei gerade bei Mobbingfällen globale Maßnahmen abgewogen und auf die spezifische Konstellation in der Gruppe hin angepasst werden müssen.

6 Anforderungsdimension 3: „Commitment“

Definition: Mangelnde Mitarbeit im Förderunterricht sowie Absenzen von Förderschülern bilden einen weiteren Komplex an Anforderungen ab, die an Förderlehrkräfte im Rahmen des Förderunterrichts gestellt werden und hier in der Kategorie „Commitment“ gebündelt werden. Mangelnde Mitarbeit bezieht sich dabei auf Situationen im Förderunterricht, bei denen sich Förderschüler aus Sicht der berichtenden Förderlehrkraft nicht ausreichend am Unterricht oder an Teilen davon beteiligen. Unter mangelnder Teilnahme bzw. Absenzen wiederum werden Fälle gefasst, in denen Schüler nicht oder verspätet zum Förderunterricht erscheinen und die Förderlehrkräfte dies als negativ wahrnehmen. Differenziert werden können diese Situationen nach

- dem Ausmaß (sind einzelne Schüler oder die gesamte Gruppe betroffen? Geht es um einzelne Unterrichtsinhalte oder das gesamte Förderangebot?),
- der von der Förderlehrkraft empfundenen Intensität der Situation,
- der Häufigkeit des Auftretens (singulär bis dauerhaft),
- konkreten Erscheinungsformen (mangelnde Mitarbeit, Absenzen).

6.1 Phänomene aus der Anforderungsdimension Commitment

Mangelndes Schülerengagement kann sich so gesehen insbesondere dann zu einer Anforderung entwickeln, wenn die Förderlehrkräfte dies als störend empfinden bzw. das Verhalten der Förderschüler entweder direkt auf sich beziehen (z.B. sich durch mangelnde Mitarbeit persönlich angegriffen fühlen) oder auf eigenes Verhalten oder Handeln zurückführen (z.B. Hinterfragen der eigenen Unterrichtsgestaltung).

6.1.1 Mangelnde Mitarbeit

Mangelnde Mitarbeit bezieht sich dabei auf Situationen, die innerhalb des Förderunterrichts auftreten. Die Anforderungen lassen sich zum einen danach aufgliedern, ob einzelne Schüler oder die gesamte Gruppe betroffen sind. Zum anderen werden die Fälle danach unterschieden, ob die Mitarbeit komplett verweigert wird oder sich die Verweigerung auf bestimmte Unterrichtsinhalte, -situationen oder -themen bezieht.

So wird in einer Situationsbeschreibung von **mangelnder Beteiligung eines Schülers an der gemeinsamen Lektüre** berichtet:

„Wir haben in der Klasse gemeinsam besprochen die Lektüre „Alexander der Große“ zu lesen. Ein Schüler, der immer anwesend war und auch mitgearbeitet hat, zieht sich zurück und zeigt immer größeres Desinteresse am Förderunterricht. Immer häufiger kommt es vor, dass dieser Schüler sein Buch vergessen oder die als Hausaufgabe zu lesenden Kapitel nicht gelesen und vorbereitet hat. Auf ein Nachfragen hin wird klar, dass ihn das Buch langweilt und er deshalb keine Lust hat, es zu lesen. Wenn im Unterricht gelesen werden soll verzieht er sich als einziger in die letzte Reihe, schottet sich ab und tut so, als würde er im Stillen lesen“ (BB1984, GY, Jg. 6).

Der Schüler zeigt sein Desinteresse an der Lektüre durchaus deutlich, stört aber, soweit ersichtlich, den Fortgang des Unterrichts nicht. Vielmehr erscheint er, wie in der weiteren Fallbeschreibung deutlich wird, regelmäßig zum Förderunterricht und beteiligt sich an den Unterrichtsgesprächen, ohne allerdings die Lektüre zu lesen. Von den anderen Mitgliedern der Fördergruppe wird nicht berichtet, so dass davon auszugehen ist, dass sich die Haltung des Schülers nicht auf die andern Schüler überträgt. Die berichtende Förderlehrerin versucht zwar, den Unterricht *„noch spannender zu gestalten“* (BB1984), akzeptiert aber letztlich das Verhalten des Schülers. Soweit ersichtlich bezieht sich die mangelnde Motivation des Schülers einzig auf die spezifische Lektüre, gerade da der Schüler ansonsten *„immer anwesend war und auch mitgearbeitet hat“* (BB1984). So wird die Situation von der Förderlehrerin als wenig fordernd eingeschätzt. Berücksichtigt werden muss in diesem Zusammenhang, dass mit der Lektüre im Rahmen des Förderunterrichts keine prüfungsrelevanten Inhalte verbunden sind, die Situation in einer Regelklasse also mit höheren Anforderungen an eine Lehrkraft verknüpft wäre.

Wohl auch mit dem spezifischen Setting des Förderunterrichts verknüpft ist ein weiterer Fall, in dem ein **Schüler seine Beteiligung an einem Test verweigert**. Die im Tandem arbeitenden Förderlehrkräfte möchten den Lernerfolg der Schüler (6 Förderschüler, Hauptschule, Jahrgang 5) bezogen auf ein spezielles Leseprojekt evaluieren. In diesem Projekt wurden über drei Monate hinweg Lesestrategien vermittelt, die selbständige Anwendung dieser Strategien durch die Förderschüler soll mit einem Test untersucht werden:

„Der Junge [...] kam bereits 5 Minuten, nachdem ich den Test ausgeteilt hatte, zu mir und wollte mir den Test zurückgeben. Ich warf einen kurzen Blick drauf und stellte fest, dass er nur „blablabla“ und ähnliches auf das Blatt geschrieben hatte“ (HJ1987).

Die berichtende Förderlehrerin reagiert spontan, zerreißt das Lösungsblatt des Schülers und weist ihn an, sich ein neues Blatt zu holen und den Test richtig auszufüllen. Der Schüler kommt dieser Anweisung nach, bearbeitet den Test und bringt die beste Leistung der gesamten Gruppe.

Bezogen auf das spezifische Setting des Förderunterrichts ist in diesem Fall durchaus nach der Motivation von Förderschülern für das Bearbeiten von Testaufgaben zu fragen. Ein Test im Rahmen des Förderunterrichts schlägt sich nicht in einer benoteten Leistung nieder. Interessant wäre in diesem Zusammenhang, inwiefern die Förderlehrerin beabsichtigt, die Testergebnisse als diagnostische Basis für die weitere Unterrichtsplanung zu verwenden. Zudem ist aus der Situationsbeschreibung nicht ersichtlich, ob und wie den Förderschülern die Ziele des Tests sowie mögliche Konsequenzen erläutert wurden. War dies nicht der Fall, erscheint die Motivation der Förderschüler für das Bearbeiten eines Tests gerade im Rahmen des Förderunterrichts problematisch.

Die Förderlehrerin ordnet die Situation als sehr fordernd ein und vermerkt, dass die zentrale

Anforderung aus ihrer Sicht darin bestand, den Schülern Grenzen aufzuzeigen. Diese Einschätzung lässt sich auch bei einer Betrachtung von außen durchaus nachvollziehen. In diesem Fall scheint die Anforderung vergleichsweise hoch anzusiedeln zu sein, insbesondere da der Fokus der gesamten Gruppe auf der Interaktion zwischen der Förderlehrerin und dem Schüler zu liegen scheint. Das Verweigern der Bearbeitung des Tests fordert die Förderlehrerin in ihrer Rolle als Lehrkraft heraus, insofern erscheint es aus ihrer Sicht bedeutsam, den Schüler zum Ausfüllen des Tests zu bewegen und damit ihre Stellung in der Fördergruppe zu wahren.

Innerhalb der Kategorie „Mangelnde Mitarbeit“ finden sich einige Fallberichte, in denen **einzelne Schüler über längere Phasen hinweg als schwer zu motivieren beschrieben werden** und in denen es zu teils überraschenden Wendungen kommt, ohne dass die berichtenden Förderlehrkräfte aktiv eingegriffen bzw. bewusst Veränderungen herbeigeführt hätten:

- So erhält eine Förderlehrerin am Ende einer Fördersitzung ein überraschendes, positives Feedback von einem Schüler, der sich bis dahin kaum am Unterricht beteiligt hat (YC1989, SFZ, Jg. 6 & 7). Die Sitzung verlief nach Aussage der Förderlehrerin ohne besondere Vorkommnisse, sie hatte *„nicht das Gefühl, den genannten Schüler diesmal besser zu erreichen als sonst“* (YC1989). Die berichtende Förderlehrkraft zeigt sich *„erfreut, das erste Mal eine Rückmeldung von diesem Schüler erhalten [zu haben]“*. Im Fall des betreffenden Schülers scheint sie, soweit ersichtlich, erkannt zu haben, mit welchen Methoden bzw. Unterrichtsinhalten sie seine Aufmerksamkeit auf den Unterricht ziehen kann. Sie gibt an, dass sie sich *„von diesem Tag an besser an seinen Bedürfnissen orientieren konnte, um ihm so besser zu helfen“* (YC1989).
- Ein anderer Fall berichtet von einem Schüler, der sich über das Schuljahr hinweg insgesamt wenig motiviert zeigt, am Ende einer Fördersitzung allerdings mit eigens mitgebrachten Arbeitsblättern auf die Förderlehrerin zukommt: *„Das seien Themen, die er noch nicht so gut könne und üben müsse. Er hatte sich selbstständig damit auseinandergesetzt, in welchen Bereichen er noch Förderbedarf hat“* (SK1989, k.A. Schulart, k.A. Jahrgang). Ob der Schüler den eigenen Förderbedarf wirklich selbst eingeschätzt und entsprechendes Material besorgt hat, muss offen bleiben – es erscheint durchaus denkbar, dass er das Material von anderen Personen (Lehrer der Regelschule, Eltern usw.) erhalten hat. Die Förderlehrerin bindet die Materialien des Schülers in die nächste Fördersitzung ein und versucht im weiteren Verlauf, die Wünsche der gesamten Fördergruppe regelmäßig durch Befragungen zu erheben.
- In einem weiteren Fall spielt, dem Eindruck der Förderlehrerin zufolge, neben der mangelnden Motivation eines Schülers das Verhältnis zwischen der Förderlehrerin und dem Schüler eine Rolle: *„In meiner Mercator-Gruppe gab es einen Jungen, zu dem ich keine*

richtige Verbindung aufbauen konnte. Ich hatte das Gefühl, er würde mich nicht akzeptieren und der Förderunterricht würde ihm überhaupt keinen Spaß machen, da er sich kaum mündlich beteiligte und auch sonst fast nicht mit mir sprach. Ich versuchte zwar, ihn zu motivieren, hatte aber nicht das Gefühl, dass er sich darauf einlässt“ (SB1989, GS, Jg. 4). Die Förderlehrerin selbst kommentiert, dass die Anforderung in der Situation darin lag, den Schüler zu motivieren und selbst als Förderlehrkraft wahrgenommen zu werden. Ohne dass von speziellen Maßnahmen der Förderlehrerin oder ihrer Tandempartnerin berichtet wird, kommt es zu einer überraschenden Wendung: *„Als ich am letzten Tag vor den Weihnachtsferien alleine mit ihm und meiner Tandempartnerin im Klassenraum stand schenkte er uns eine Merci-Packung und bedankte sich kurz und leise für den Unterricht. Ich war total erstaunt [...]“* (SB1989). Die Förderlehrerin wird durch diese Situation dazu angeregt, den Schüler anders wahrzunehmen. Sie attribuiert sein Verhalten im weiteren Verlauf in Hinblick auf seine schüchterne Art und ermuntert ihn, sich mehr am Unterricht zu beteiligen. Letztlich bessert sich die Mitarbeit des Schülers, der sich in den folgenden Sitzungen auch vermehrt von sich aus, also ohne zusätzliche Aufforderungen von außen, am Unterricht beteiligt.

In den drei angeführten Fallberichten lösen sich die Anforderungen aus dem Bereich „Motivation“ auf bzw. bessert sich die Situation im Förderunterricht, ohne dass explizit von entsprechenden Handlungen der Förderlehrkräfte berichtet wird. In allen Fällen sind einzelne Schüler betroffen, die aus unterschiedlichen Gründen, über die hier nur spekuliert werden kann, ihr Verhalten ändern und sich stärker am Förderunterricht beteiligen. Dies mag zum einen damit zusammenhängen, dass die berichtenden Förderlehrkräfte Sitzungen vorbereitet haben, die aufgrund bestimmter Methoden, Medien oder Inhalte die betreffenden Schüler besonders ansprechen. Auch denkbar erscheint, dass einzelne der beschriebenen Schüler Anstöße von außen erhalten, z.B. im Fall des Geschenks an die Förderlehrkräfte oder im Fall der vom Schüler mitgebrachten Arbeitsblätter.

Fälle mangelnder Mitarbeit sind auch deswegen mit einer hohen Anforderung an die Förderlehrkräfte gekennzeichnet, da das eigene Rollenbild als Förderlehrkraft durch unmotivierte, lethargische Schüler gefährdet werden kann – besonders wenn die Förderlehrkräfte das Schülerverhalten z.B. auf mangelnde eigene Kompetenz in der Unterrichtsgestaltung hin attribuieren. Deutlich wird zudem in allen beschriebenen Fällen die Anforderung an die Förderlehrkräfte, auch den Ansprüchen der Förderschüler gerecht zu werden. Zur Rolle als Förderlehrkraft gehört es demnach auch, zwischen den Vorstellungen der Förderschüler und den Ansprüchen, die die Förderlehrkräfte selbst an sich stellen sowie den Ansprüchen, welche die Arbeit im Projekt an die Förderlehrkräfte stellt, zu vermitteln. Bezogen auf die Vorstellungen der Schüler von „gutem Förderunterricht“ bedeutet dies, zwischen Wünschen und Bedarfen zu unterscheiden. Sich rein an von Schülern

geäußerten Wünschen zu orientieren erscheint für ein Gelingen des Förderunterrichts als vermeintlich einfacher Weg – angesichts der Tatsache, dass der Förderunterricht in der Regel als zusätzliche Veranstaltung am Nachmittag angeboten wird, wäre es aus Sicht vieler Förderschüler sicherlich erstrebenswert, die Fördersitzungen beispielsweise mit vielen spielerischen Elementen zu gestalten. Bei einer Orientierung an Förderbedarfen stellt sich die Anforderung anders dar. Hier geht es darum, von den Schülern bzw. Lehrern konkret genannte Bedarfe aufzugreifen oder Bedarfe grundlegend wahrzunehmen und zu diagnostizieren.

Ebenfalls direkt mit der Rolle als Förderlehrkraft verknüpft stellen sich Situationen dar, in denen **mehr als ein Schüler bzw. die gesamte Fördergruppe die Mitarbeit verweigert oder sich über einen längeren Zeitraum nur schwer motivieren lässt**. Gerade wenn mehrere Förderschüler die Beteiligung am geplanten Unterricht verweigern erscheint es nahe liegend, dass Förderlehrkräfte, die in der Regel viel Zeit in die Vorbereitung der Fördersitzungen investieren⁵⁴, diese Reaktion der Schüler auf sich beziehen und ggf. im Sinne einer mangelnden Gratifikation den betriebenen Aufwand nicht ausreichend gewürdigt sehen.

So wird in einer Situationsbeschreibung davon berichtet, dass alle Schüler der Fördergruppe (3 Förderschüler, Gymnasium, Jahrgang 5) kreativen Arbeitsformen ablehnend gegenüberstehen: *„Selbst im Mercator-Unterricht wollen sie Tests schreiben und Noten bekommen. Kreatives Arbeiten fällt ihnen deutlich schwerer, da sie es aus dem Unterricht kaum gewöhnt sind. Ich habe schon öfters kleine Gedichte mit ihnen besprochen und versucht, diese mit ihnen weiter zu dichten. Doch solchen Aufgaben standen die Schüler sehr ablehnend gegenüber und ich musste ständig gut zureden, damit sie erfüllt wurden“* (SW1987).

Die berichtende Förderlehrerin selbst hat augenscheinlich den Anspruch, im Förderunterricht neben fachlichen Inhalten auch Freude am Umgang mit der Sprache zu vermitteln. Die Verwirklichung dieses Anspruchs stellt aus ihrer Sicht auch die zentrale Anforderung im beschriebenen Fall dar. In der Beschreibung wird implizit deutlich, dass aus Sicht der Förderlehrerin gerade der nachmittägliche Förderunterricht ein Setting darstellen soll, das nicht von Noten und Leistungsdruck geprägt sein sollte. Dieser Anspruch trifft allerdings auf den Unwillen der Schüler, sich an kreativen Arbeitsformen zu beteiligen.

Im weiteren Verlauf berichtet die Förderlehrkraft von einer Sitzung, in der ihr eigener Anspruch an eine kreative, abwechslungsreiche Stundengestaltung erstmals auf Resonanz bei den Schülern stößt:

⁵⁴ Der zeitliche Gesamtaufwand wurde in Fragebogen I abgefragt. Eine Gesamtdarstellung fällt allerdings schwer, da in den Antworten verschiedene Aspekte konfundieren. So rechneten einige Förderlehrkräfte z.B. die Anfahrt zu den Fördersitzungen mit in den Gesamtaufwand ein, andere nicht. Als grobe Richtwerte kann man den Daten entnehmen, dass die Förderlehrkräfte pro 90 Minuten Förderunterricht ca. 90 Minuten für die Vor- und Nachbereitung aufwenden und meist zusätzlich das Begleitseminar (90 Minuten, 14-tägig) besuchen.

„In einer Stunde habe ich das Gedicht ‘Ottos Mops’ von Ernst Jandl mit den Schülern behandelt. Erst fanden sie das Gedicht total sinnlos. Aber als sie dann das Prinzip erkannt hatten, dass nur ein Vokal, nämlich das ‘O’ verwendet wird, fanden sie es lustig. Dann durften sie genau so ein Gedicht schreiben, in dem nur ein Vokal verwendet wird [...]. Die Schüler waren plötzlich begeistert und haben zusammen Wörter gesammelt, in denen nur ein Vokal vorkommt, ohne dass ich etwas machen musste. Das Ganze hat eine eigene Dynamik entwickelt. Sie haben tolle Gedichte geschrieben und sie stolz vorgetragen. Selbst am Ende des Unterrichts beim Abschlussspiel und nach dem Unterricht haben sie die ganze Zeit versucht, nur mit einem Vokal zu reden“ (SW1987).

Aus Sicht der Förderlehrerin wird die beschriebene Situation als fordernd und bedeutsam eingeschätzt. Die Anforderung, die Schüler zur Mitarbeit bei kreativen Unterrichtsinhalten zu bewegen, konnte aus Sicht der Förderlehrerin bewältigt werden. Das Verhalten der Schüler bei anderen Unterrichtsformen wird nicht explizit erwähnt, es ist jedoch aufgrund der Fallbeschreibung davon auszugehen, dass sich die mangelnde Mitarbeit der Förderschüler exklusiv auf die genannten spielerischen bzw. kreativen Anteile des Förderunterrichts bezieht. In diesem Fall wird deutlich, dass der Anspruch der Förderlehrerin an sich selbst eine bedeutsame Rolle einnehmen kann – so wäre es, um die Schüler zufrieden zu stellen und einen reibungslosen Unterricht zu gewährleisten, wohl der einfachere Weg gewesen, die eigenen Erwartungen hinten anzustellen und einen Förderunterricht durchzuführen, der auf den Vorstellungen der Schüler basiert. Über längerfristige Folgen die Mitarbeit der Schüler betreffend wird in der Falldarstellung allerdings nicht berichtet.

In einem weiteren Fall berichtet eine Förderlehrkraft von einer **geplanten Buchvorstellung** durch die Schüler (KS1986, 4 Förderschüler, Gymnasium, Jahrgänge 6 & 7), **die mehrmals verschoben werden musste**, da der Großteil der Gruppe die kurzen Referate über ein Lieblingsbuch nicht vorbereitet hatte. Nachdem sie zwischenzeitlich erwogen hat, die Buchvorstellung entfallen zu lassen, entschließt sie sich, mit einer Strafaufgabe zu drohen. Letztlich kann die Buchvorstellung in einer späteren Sitzung erfolgreich durchgeführt werden. Über mögliche Ursachen für die mangelnde Beteiligung der Schüler kann nur spekuliert werden. Allerdings ist in diesem Fall darauf hinzuweisen, dass mit der Buchvorstellung, die soweit ersichtlich in Form einer Hausaufgabe vorbereitet werden soll, ein gewisser Vorbereitungsaufwand für die Schüler verbunden ist, den sie eventuell für den zusätzlichen Förderunterricht nicht leisten können oder – angesichts der fehlenden Notenrelevanz – nicht leisten wollen.

Der Fall, der sich hier über mehrere Wochen hinweg abspielt, wird von der Förderlehrerin als nicht sehr fordernd eingeschätzt. Nichtsdestotrotz stellt in dieser Situation die Abwägung zwischen dem Beharren auf der Forderung und dem Fallenlassen der geplanten Buchvorstellung eine Anforderung an die Förderlehrerin dar. Dies kommt auch in ihrer Aussage, sie sei *„froh, dass es letztendlich noch geklappt hat“* (KS1986) zum Ausdruck.

In einer weiteren Situationsbeschreibung ist die Ursache für die mangelnde Beteiligung der Förderschüler im Regelunterricht der Schüler anzusiedeln, die alle aus einer gemeinsamen Klasse stammen. Die Förderlehrerin möchte in einer Fördergruppe mit vier Förderschülern (Realschule, Jahrgang 10) eine **Sitzung zur Vorbereitung einer Deutschschulaufgabe nutzen, woraufhin die Schüler ablehnend reagieren:**

„Ich versuchte von den Schülern zu erfahren, was sie von der bevorstehenden Schulaufgabe „Textgebundener Aufsatz“ erwarteten oder befürchteten. Alle Schüler reagierten lethargisch auf diese Frage. Sie waren total demotiviert und misserfolgsorientiert. Sie erzählten mir, dass ihr Lehrer ihre Arbeit bereits seit Beginn des Schuljahres stets mit derselben schlechten Note beurteile. Sie hätte überhaupt keine Aussicht auf Verbesserung und würden daher auch keinen Sinn darin sehen, zu üben. Der Lehrer würde sie immer in die gleiche Schublade stecken und ihnen überhaupt keine Motivation verleihen. Außerdem würde er nicht auf die Schüler eingehen“ (BO1985).

Aus der Fallbeschreibung ist nicht klar ersichtlich, ob sich die Motivationsprobleme der Schüler nur auf die konkrete Situation der Schulaufgabenvorbereitung beziehen oder ob mangelnde Mitarbeit eine grundlegende, dauerhafte Anforderung für die Förderlehrkraft darstellt. Ersteres scheint eher der Fall zu sein, auch da die Förderlehrerin das Verhalten der Schüler im Förderunterricht insgesamt als sehr gut bezeichnet⁵⁵. Die Förderlehrerin gibt an, dass die Situation sie stark beschäftigt habe, auch wenn die Anforderung hier nur auf einem mittleren Niveau angesiedelt wird. Diese beiden Aspekte sind demnach bei der Betrachtung des Falls zu trennen. Die Förderlehrerin ist augenscheinlich nicht selbst für die Demotivation der Schüler verantwortlich und ihre Rolle im Gefüge des Förderunterrichts scheint entsprechend nicht gefährdet – diese Aspekte sind wohl dafür verantwortlich, dass das Anforderungsniveau hier nicht sehr hoch eingeschätzt wird. Andererseits beschäftigt sie die Situation in der Klasse sehr stark, was auch in der eigenen Einschätzung der zentralen Anforderung zu Tage tritt:

„Ich musste die Schüler zu Leistung motivieren und ihnen vermitteln, dass auch für sie Erfolgschancen bestehen. Ich habe versucht sie zu überzeugen, dass sie diesem Lehrer, der die Schüler in Schubladen steckt, erst recht beweisen sollten, wie falsch er mit seiner Beurteilung liegt und es doch toll wäre, wenn er sich getäuscht hätte. Dies war aufgrund der sehr großen Demotivation und negativen Haltung und Hilflosigkeit sehr schwierig“ (BO1985).

Die berichtende Förderlehrerin versucht, die Schüler zu motivieren und mit ihnen Übungen bezüglich der anstehenden Schulaufgabe durchzuführen. Sie dringt allerdings in der konkreten Sitzung, soweit ersichtlich, kaum oder gar nicht zu den Förderschülern durch. Der weitere Verlauf wird nicht berichtet, die Förderlehrerin bietet allerdings der Fördergruppe an, den Deutschlehrer zu kontaktieren und mit ihm über seine Gestaltung der Leistungsbeurteilung zu sprechen. Der Fall zeigt,

⁵⁵ Fragebogen I, Item „Das Verhalten der Förderschüler lässt einen geordneten Förderunterricht zu“

wie Konstellationen aus dem Regelunterricht sich zu Anforderungen an die Förderlehrer im Rahmen des Förderunterrichts entwickeln können.

In einer weiteren Situationsbeschreibung wird das hohe Anforderungspotenzial deutlich, dass sich aus mangelnder Mitarbeit bzw. Motivation der Förderschüler ergeben kann. Eine Förderlehrkraft berichtet von ihrer Fördergruppe (keine Angaben bzgl. Gruppengröße, Schulart und Jahrgang), deren Mitglieder sich über einen **längeren Zeitraum hinweg immer weniger am Förderunterricht beteiligen** und den Unterricht zunehmend stören:

„[...] auffällig, dass die Gruppe als Ganzes mit der Zeit sehr viel unruhiger und undiszipliniert geworden ist. Sie versuchen immer mehr ihre Grenzen auszutesten. Auch die Motivation nimmt von Stunde zu Stunde ab. Die Schülerinnen und Schüler sagen ganz offen, dass sie keine Lust haben und nach Hause möchten“ (RT1987).

Die Förderlehrkraft resümiert, dass in Folge der Entwicklung regulärer Förderunterricht kaum mehr möglich sei. Als Beispiel schildert sie eine Sitzung, in der sie ein Stationentraining durchzuführen versucht:

„Ich habe eine ausführliche Stationenarbeit vorbereitet. Die Arbeitsaufträge waren genau erklärt, ich habe extra darauf hingewiesen, dass alles erst genau gelesen werden soll bevor ich um Hilfe gebeten werde. Nach ca. einer Minute kamen bereits die ersten Fragen. Keiner wollte sich die Mühe machen richtig zu lesen, die Aufgaben wurden lustlos und schnell hingefetzt, Verbesserungen eher schlampig vorgenommen“ (RT1987).

Die Beschreibung verdeutlicht das hohe Anforderungspotenzial, das die Situation in der Fördergruppe an die Förderlehrkraft stellt. So scheint in diesem Fall ein Scheitern nicht nur einer einzelnen Sitzung, sondern des gesamten Projekts bei dieser Gruppe zumindest möglich. Auch die Förderlehrkraft selbst schätzt die Anforderung als sehr hoch ein und fühlt sich von der Situation überfordert, was auch in der weiteren Beschreibung verdeutlicht wird:

„Auch wenn Wünsche der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen werden, wenn Materialien und Unterrichtsabläufe mühsam geplant und vorbereitet werden, ist die Motivation ganz unten. Trotz vorangegangener Erklärungen und der Festlegung von Verhaltensregeln während dem Arbeiten wird es unruhig, man merkt, dass Unlust herrscht. Ich fühle mich etwas unsicher und bin auch enttäuscht, dass die Arbeit, die ich mir gemacht habe, nicht gewürdigt wird. Schüler wollen die Arbeitsblätter zum Beispiel einfach wegwerfen“ (RT1987).

Die Förderlehrkraft fühlt sich bezüglich ihrer Stellung innerhalb der Fördergruppe bedroht. Bei der exemplarisch beschriebenen Sitzung (mangelnde Mitarbeit bei Stationenarbeit) ist zudem die Rede davon, dass die Schüler ihre Interventionen kaum wahrnehmen (*„ich war für die Schülerinnen und Schüler eigentlich unsichtbar“*, RT1987). Insgesamt scheint die Anforderung für die Förderlehrkraft kaum zu bewältigen zu sein, in der Beschreibung klingt eine deutliche Ernüchterung bzw. gar

Resignation durch. Über mögliche Ursachen kann an dieser Stelle nur spekuliert werden, da weder die Zusammensetzung der Fördergruppe noch z.B. die Situation an der Regelschule oder die Vorkenntnisse der Förderlehrkraft bekannt sind. Rein auf die beschriebene Sitzung bezogen wäre zu fragen, ob die Schüler mit selbstgesteuerten Lernarrangements wie der Stationenarbeit nicht vertraut sind bzw. ob und inwiefern die Förderlehrkraft mit der Planung, Gestaltung und Durchführung einer Stationenarbeit möglicherweise überfordert ist. Diese Aspekte könnten allerdings nur auf das Scheitern der exemplarisch beleuchteten Sitzung zutreffen, für die Gesamtsituation in der Fördergruppe bieten sie keinen Erklärungsansatz.

6.1.2 Mangelnde Teilnahme/ Absenzen

Hierunter werden Situationen gefasst, in denen ein oder mehrere Teilnehmer verspätet oder gar nicht zum Förderunterricht erscheinen. Auch die Fälle dieser Kategorie zeigen ein unterschiedliches Anforderungsniveau.

So wird von einer Situation berichtet, in der die drei Schüler einer Fördergruppe (Gymnasium, Jahrgang 7 & 8) **nicht wie vereinbart zur Mercator-Sitzung erscheinen**. Es handelt sich dabei um eine Sitzung an einem Freitag vor Ferienbeginn; die Förderschüler wurden von der Förderlehrkraft vorab zusätzlich per E-Mail und SMS darüber informiert, dass der Förderunterricht trotz des letzten Schultags stattfinden soll (MM1984). Trotz dieser zusätzlichen Ankündigung erscheinen die Schüler nicht mit der Begründung, dass der Regelunterricht wegen des Ferienbeginns verkürzt wurde und sie davon ausgingen, dass entsprechend auch der nachmittägliche Förderunterricht ausfallen würde. Die Anforderung an die Förderlehrkraft erscheint in diesem Fall von außen betrachtet nicht besonders hoch, insbesondere da es sich um einen einmaligen Vorfall zu handeln scheint. Zwar wird zusätzlich davon berichtet, dass in der Gruppe des Öfteren Motivationsprobleme herrschen, worauf die Förderlehrkraft reagiert, indem sie sich bei der Unterrichtsplanung vermehrt nach den Bedarfen der Schüler richtet. Der Termin für den Förderunterricht an einem Freitagnachmittag erscheint insgesamt ungünstig, was auch die berichtende Förderlehrerin herausstellt. Ob die Schüler, z.B. aus mangelnder Motivation heraus, den früheren Unterrichtsschluss als Ausrede verwenden oder wirklich davon ausgingen, dass der Förderunterricht entfällt, kann auf Basis der Fallbeschreibung nicht geklärt werden. Die Förderlehrerin informiert umgehend den Direktor sowie die zuständige Betreuungslehrkraft. Sie ermahnt zudem die Schüler in der nachfolgenden Sitzung, was dazu führt, dass beim nächsten ungünstigen Termin vor den Ferien alle Förderschüler anwesend sind. Dieser Fall zeigt insbesondere, wie subjektiv Anforderungen auf die Förderlehrkräfte wirken. Die in dieser Situation agierende Förderlehrkraft fühlt sich von den Schülern versetzt, was auch nachvollziehbar erscheint, wenn man die zusätzliche Information der Schüler über das Stattfinden des Förderunterrichts – per SMS und E-Mail, also sogar über „private“ Kommunikationskanäle - in die

Überlegungen mit einbezieht. Dies wird auch in der Beschreibung der „wichtigsten Handlung“ deutlich, wenn die Förderlehrerin resümiert, es sei wichtig zu *„versuchen, gelassen zu bleiben, obwohl ich mir veräppelt vorkam“* (MM1984). So scheint der Fall subjektiv bedeutsam, da die Förderlehrerin sich in ihrer Stellung in der Gruppe verletzt bzw. nicht ernstgenommen fühlt.

Andererseits scheint es durchaus denkbar, dass andere Förderlehrkräfte dem Fehlen der Schüler an einem letzten Schultag vor Ferienbeginn keine größere Bedeutung beimessen bzw. dies nicht als Affront gegen die eigene Rolle als Förderlehrkraft auffassen würden.

Mit höheren Anforderungen an die Förderlehrkräfte behaftet erscheinen Situationen, in denen ein oder mehrere Schüler über einen längeren Zeitraum hinweg zu spät kommen oder insgesamt nur sporadisch zum Förderunterricht erscheinen.

So berichtet eine Förderlehrerin von einem **Fall häufigen Zuspätkommens**, der sich in einer Fördergruppe mit fünf Förderschülern einer Grundschule (Jahrgang 3 & 4) ereignet:

„Eine Schülerin kommt fast jedes Mal zu spät. Einmal kommt sie kurz aus dem Hort um Bescheid zu geben, dass sie heute nicht kommen wird, weil sie Bauchschmerzen hat. Ein anderes Mal ruft mich die Hortbetreuerin an, um die Schülerin wegen eines Hortausflugs zu entschuldigen. Sie erzählt mir, dass die Schülerin nur sehr ungern in den Mercator-Unterricht geht und Krankheiten vortäuscht. Außerdem würde sie die Schülerin stets pünktlich losschicken. Die Schülerin komme zu spät, weil sie auf dem Weg trödele. Die Hortbetreuerin schlägt vor, dass ich mal mit der Schülerin sprechen soll“ (JM1988, GS, Jg. 3 & 4)

Das Zuspätkommen wird in diesem Fall nicht im Sinne einer Unterrichtsstörung, sondern einer Anforderung aus dem Bereich „Commitment“ betrachtet. Zum einen wird nicht davon berichtet, dass das Zuspätkommen den Ablauf des Förderunterrichts in besonderem Maße stören würde. Zum anderen erscheint die mangelnde Motivation bzw. die Unlust der Schülerin als zentrale Ursache, was auch in der Beschreibung einer exemplarischen Situation deutlich wird:

„Der Mercator-Unterricht hat bereits begonnen. Die genannte Schülerin fehlt. Plötzlich merken die anderen Schüler und ich, dass das Mädchen vor der Türe steht und nicht hereinkommt. Eine andere Schülerin holt sie. Ich frage, was wir verändern können, damit sie lieber in den Unterricht kommt. Sie meint, Deutsch mache ihr keinen Spaß, sie wolle lieber Mathe oder HSU machen oder Spiele spielen. Außerdem wären die Aufgaben für sie zu leicht, schwierigere wolle sie aber auch nicht machen. Sie äußert den Wunsch, dass ich für die ganze Gruppe Punkte für gutes Verhalten austeile und dann die ganze Gruppe bei einer gewissen Punktezahl eine Belohnung bekomme. Punkte für jeden einzelnen für gute Arbeiten hatte ich bereits eingeführt. Am Ende der Stunde spielten wir noch ein Spiel, das sie sich gewünscht hat“ (JM1988).

Die Förderlehrerin führt daraufhin zusätzliche Punkte für pünktliches Erscheinen ein und versucht, den Unterricht mit Spielen aufzulockern, was dazu führt, dass die betreffende Schülerin „nun

pünktlicher kommt“ (JM1988). Die Lehrerin kommt der Förderschülerin also weit entgegen, kann damit aber die Situation verbessern.

Aus Sicht der Förderlehrerin geht die zentrale Anforderung im geschilderten Fall mit der Erwartung einher, *„allen Schülern gerecht [zu] werden und bei allen Lernmotivation zu wecken“* (JM1988). Die Anforderung ist insofern eher als hoch einzuschätzen, da die Schülerin über einen längeren Zeitraum zu spät kommt und mit ihrer Ablehnung der Inhalte des Förderunterrichts die Rolle der Förderlehrkraft zumindest implizit in Frage stellt. Inwiefern das Entgegenkommen der Schülerin gegenüber gerechtfertigt ist muss an dieser Stelle offen bleiben, auch da über einen Einfluss der Situation auf die anderen Förderschüler nicht berichtet wird. Der Versuch der Förderlehrerin, ein angenehmes Klima in der Fördergruppe zu erhalten, ist wohl auch mit dem Ansinnen verknüpft, die eigene Stellung in der Gruppe zu festigen.

In einer weiteren Situationsbeschreibung wird von einem Schüler berichtet, der nur **sporadisch zum Förderunterricht erscheint**. In einer Fördergruppe an einem Gymnasium (7 Förderschüler, Jahrgang 6) sprechen die im Tandem agierenden Förderlehrkräfte einen Schüler an, der in zwei aufeinanderfolgenden Wochen unentschuldigt gefehlt hat. Die Förderlehrkräfte betonen dem Schüler und der gesamten Gruppe gegenüber, dass im Förderunterricht Anwesenheitspflicht besteht. Die Situation bessert sich allerdings nicht:

„Nach dieser Ansprache gingen wir davon aus, dass der Schüler wieder regelmäßig anwesend sein werde. Doch der Schüler fehlte in den darauf folgenden Wochen immer wieder, sodass wir uns gezwungen sahen, unseren Kontakt-Lehrer darüber zu informieren. Der Lehrer schien nicht erstaunt darüber zu sein. Er erklärte uns, dass der Schüler schon oft am Nachmittagsunterricht nicht anwesend war. Der Grund dafür sei, dass er der Älteste unter seinen Geschwister sei. Zudem seien seine Eltern berufstätig, sodass er früh anfangen musste, Verantwortung zu übernehmen. Zu seinen selbstverständlichen Pflichten gehöre es, seine Geschwister am Nachmittag abzuholen und auf sie aufzupassen“ (MY1987).

In diesem Fall verfügt der Kontaktlehrer an der Schule über Informationen, die er augenscheinlich nicht von sich aus an die Förderlehrkräfte weitergegeben hat. Neben der unregelmäßigen Teilnahme des Schülers kann diese möglicherweise mangelnde Einbindung der Förderlehrkräfte in die Schulorganisation als Kontextfaktor identifiziert werden. So wird auch die Kommunikation mit den Beteiligten im Projekt vom berichtenden Förderlehrer eher problematisch eingestuft – sehr guter Kontakt besteht nur zur Projektleitung, die Kommunikation mit der betreuenden Lehrkraft wird als *„befriedigend“* eingestuft, zu anderen Lehrern oder den Eltern besteht kein Kontakt. Der Kontaktlehrer bietet im weiteren Verlauf an, den Schüler auf seine Absenzen anzusprechen, was allerdings zu keiner Veränderung führt.

In diesem Fall sind es individuelle Problemlagen, die als Ursache für das häufige Fehlen festgemacht

werden können. Entsprechend erscheint das Fehlen des Schülers auch als hoch einzuschätzende Anforderung an die Förderlehrkräfte, auch wenn keine Auswirkungen auf die restlichen Gruppenmitglieder erkennbar sind und das Klima in der Gruppe als „*sehr positiv*“ (MY1987) beschrieben wird. Es zeigt sich eine Antinomie des Handelns als Förderlehrkraft, da zwischen der Anwesenheitspflicht im Förderunterricht und dem Eingehen auf die spezifischen Problemlagen des Schülers ein Ausgleich gefunden werden muss. Dieses Abwägen erscheint im Rahmen des Förderunterrichts im Einzelfall durchführbar, im Rahmen des Regelunterrichts wäre die Anwesenheit von Schülern nicht verhandelbar. Konkret sichtbar wird diese Antinomie am Ende des Schuljahres. Der Kontaktlehrer stellt es den beiden Tandempartnern frei, ob sie dem Schüler zum Ende des Schuljahres trotz der vielen Fehltage eine Teilnahmebestätigung ausstellen oder nicht:

„Meine Tandempartnerin und ich waren hin und her gerissen, ob wir dem Schüler die Teilnahmebestätigung ausstellen sollten oder nicht. In Anbetracht der sozialen Umstände in dem sich der Schüler befand, kamen wir zu dem Schluss, dass es pädagogisch sinnvoller ist, die Teilnahmebestätigung für den Schüler auszustellen“ (MY1987).

Ein weiterer Fallbericht dokumentiert die Situation in einer Fördergruppe an einer Realschule (4-6 Förderschülerinnen, Jahrgang 6), in der verschiedene Schülerinnen **zu spät kommen** oder teils **gar nicht am Förderunterricht teilnehmen** und sich zudem zwei Schülerinnen im Verlauf des ersten Halbjahres vom Förderunterricht **abgemeldet haben**:

„In der Regel haben Herr 'S.' und ich bisher die Erfahrung gemacht, dass fast zu jeder Sitzung unseres Förderunterrichts mindestens eines der sechs Mädchen aus der Klasse 6 sich vorher entschuldigt oder einfach nicht gekommen ist, um sich dann in der folgenden Woche mittels eines Elternbriefs zu entschuldigen. Dies war für uns sehr enttäuschend, zumal wir vor allem durch den wöchentlichen Stuhlkreis zu Beginn der Sitzung versuchten, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Außerdem hatten sich inzwischen bereits zwei Schülerinnen komplett abgemeldet, da der Förderunterricht Freitagnachmittag stattfindet und dies verständlicherweise ein Termin ist, an dem andere Aktivitäten oder Nachhilfestunden liegen“ (AL1989).

In der Darstellung der Förderlehrkraft klingt deutliche Ernüchterung über die Entwicklung in der Fördergruppe an. Vor Beginn der Weihnachtsferien befürchten die beiden Tandempartner, dass die Fördergruppe im neuen Jahr scheitern könnte. Auffällig erscheint, dass die Eltern der unentschuldig fehlenden Schülerin bzw. Schülerinnen – aus der Beschreibung wird nicht eindeutig klar, ob es sich dabei um eine oder mehrere Beteiligte handelt – das Fehlen der Förderschülerinnen mittels Elternbriefen entschuldigen. Wenn man davon ausgeht, dass die Elternbriefe keine Fälschungen der Schülerinnen darstellen, so muss man festhalten, dass die betreffenden Eltern das Fernbleiben der Schülerinnen vom Förderunterricht zumindest dulden – wenn nicht gar unterstützen. Die berichtende Förderlehrerin gibt zudem an, dass sie die Kommunikation mit den Eltern der

Förderschülerinnen als mangelhaft einschätzt.

Die Anforderung an die beiden beteiligten Förderlehrkräfte ist, bei Betrachtung der Gesamtsituation in der Gruppe, sehr hoch einzuschätzen. So wird aus der Beschreibung deutlich, dass die Bemühungen der Förderlehrkräfte in der Gruppe kaum fruchten und ein Scheitern des Projekts im Raum steht. In Äußerungen wie der, dass der Termin am Freitagnachmittag „verständlicherweise“ (AL1989) ungünstig ist, da die Schülerinnen hier andere Termine haben bzw. andere Interessen vorziehen, klingt eine gewisse Resignation an.

Neben dem Bemühen um ein gutes Verhältnis zu den Schülerinnen (z.B. durch den beschriebenen Stuhlkreis zu Beginn jeder Stunde) ist in der Fallbeschreibung von weiteren Interventionen nicht die Rede. Erst bei der abschließenden Kommentierung des Falls nennt die berichtende Förderlehrerin eine weitere Situation, in der sie und ihr Tandempartner sich explizit positionieren:

„Es geht hier nun um eine Pausensituation [zwischen zwei Einheiten einer Doppelstunde des Förderunterrichts, Anm.d.Verf.] die zwei Mädchen ausgenutzt haben, indem sie sich geschminkt haben und zehn Minuten zu spät gekommen sind. Herr 'S.' und ich haben sie darauf hingewiesen, dass es bei einem ähnlichen Zwischenfall keine Pause mehr geben wird, was die Mädchen nur mürrisch hingenommen haben. Wir haben betont, dass es bestimmte Regeln gibt und wir ihnen schon einen relativ großen Spielraum lassen würden“ (AL1989).

Die Förderlehrerin benennt dies als wichtigste Handlung bezogen auf die gesamte Situation in der Gruppe. Leider wird nicht deutlich, ob und wie diese Handlung in einem konkreten Zusammenhang mit der überraschenden Auflösung der Situation in der Fördergruppe steht. Die Förderlehrerin berichtet, dass sich die Situation in der Gruppe nach den Weihnachtsferien völlig anders darstellt. Hatten die Tandempartner vor dem Jahreswechsel noch ein Auseinanderbrechen der Gruppe befürchtet, so sollte in der ersten Sitzung des neuen Jahres *„die bisher für uns und offensichtlich auch für die Schülerinnen motivierendste Stunde stattfinden“* (AL1989), in der die Schülerinnen alle rechtzeitig erscheinen, im Stuhlkreis sehr offen und ausführlich von ihren Erlebnissen in den Ferien berichten und im weiteren Verlauf der Sitzung engagiert mitarbeiten. Die Förderlehrerin resümiert: *„Die Kinder äußerten sich danach begeistert, und auch wir teilten ihnen mit, dass wir eine tolle Zusammenarbeit mit ihnen genossen hatten“* (AL1989). Letztlich bleibt bei Betrachtung der Fallbeschreibung offen, worin mögliche Gründe für das veränderte Verhalten der Schülerinnen liegen – ob dies also im Handeln der Förderlehrkräfte, der Schülerinnen oder anderer Akteure begründet ist oder schlicht auf Zufällen basiert. Ein Aspekt könnte die oben angeführte Intervention der beiden Förderlehrkräfte im Fall des Zuspätkommens der Schülerinnen sein, die eventuell die Stellung der Förderlehrkräfte im Gefüge der Gruppe verändert hat. Einen weiteren Hinweis darauf, was in der gelungenen Sitzung anders lief als in den vorhergehenden Sitzungen, gibt die Förderlehrkraft in ihrer Einschätzung der Situation, wenn sie beschreibt, dass sie in der gelungenen Sitzung auch bei

abwegigen Bemerkungen der Schülerinnen zugehört und insgesamt versucht hat, einen besseren Zugang zu den Schülerinnen zu finden.

6.1.3 Anforderungsbündel „Commitment“

Ein Fallbericht zeigt die mögliche Komplexität von Anforderungen aus dem Bereich „Commitment“. Bei Förderschülern aus einer Sprachlernklasse an einer Hauptschule (5 Förderschüler, Jahrgang 9) treten **mangelnde Mitarbeit und mangelnde Teilnahme gehäuft auf und betreffen alle Schüler der Fördergruppe:**

„Ich bin zusammen mit meiner Tandempartnerin in einer Sprachlernklasse an einer Hauptschule im Münchner Brennpunktviertel. Die Schüler sind erst seit ungefähr zehn Monaten in Deutschland. Darunter auch Flüchtlingskinder aus Afghanistan und dem Irak. Sie leben im Münchner Kindl-Heim. Die Motivation ist relativ gering, da die Schüler ständig mit Misserfolgserlebnissen konfrontiert werden und aufgrund ihrer deprivierenden Lebensumstände kaum Perspektiven für ihre Zukunft sehen. Nach Einschätzung des Klassenlehrers sind diese Schüler von den restlichen Schülern der Hauptschule relativ isoliert und ausgegrenzt. Der ungerichtete Deutscherwerb und die schwierigen Lebensumstände und biografischen Hintergründe erschweren die Konzentration auf den Unterricht. Einige Schüler fehlen regelmäßig. Es war sehr schwierig für uns, das richtige Anforderungsniveau für die Schüler zu finden und jeden entsprechend individuell zu fördern. Nach zahlreichen Versuchen von Grammatik- Sprech- bis Leseübungen schafften wir es nicht, ein motivierendes Anforderungsniveau zu schaffen“ (MH1986).

Die Förderlehrerinnen versuchen daraufhin, aufbauend auf Materialien aus dem Mercator-Begleitseminar, den Förderunterricht neu zu strukturieren. Sie passen die im Förderunterricht verwendeten Übungen gezielt an das sprachliche Niveau der Förderschüler an, indem sie Materialien aus dem Grundschulbereich adaptieren und methodisch mit offenen Unterrichtsformen verknüpfen. Die Schüler arbeiten daraufhin in der nächsten Sitzung motiviert mit. Über langfristige Konsequenzen wird nicht berichtet.

Die Anforderungen an die Förderlehrkräfte erscheinen in diesem Fall besonders komplex. So stammen die Förderschüler aus einer „Sprachlernklasse“, wobei nicht deutlich wird, ob es sich um eine „Übergangsklasse“⁵⁶ oder eine „Deutschförderklasse“⁵⁷ handelt, in Bayern sind an Grund- und

⁵⁶ „Übergangsklassen werden für Schülerinnen und Schüler angeboten, die als Quereinsteiger in das bayerische Schulsystem eintreten und nur rudimentäre oder gar keine Deutschkenntnisse haben. Die Grundlage für den Unterricht in der Übergangsklasse stellt der Lehrplan Deutsch als Zweitsprache dar. Durch stark differenzierte Unterrichtsformen sollen die Schülerinnen und Schüler besonders in der deutschen Sprache gefordert und gefördert werden und bei entsprechendem Lernfortschritt in der deutschen Sprache in die entsprechende Jahrgangsstufe der Regelklasse zurückgeführt werden“. [<http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/sprachfoerderung.html>]

Mittelschulen beide Formen möglich. Es werden vielfältige Kontextfaktoren benannt, insbesondere auf Seiten der Förderschüler erscheinen die Voraussetzungen besonders schwierig:

- Flüchtlingskinder (eventuell mit traumatisierenden Erfahrungen),
- Unterbringung im Heim (d.h. in diesem Fall wohl in einer stationären Einrichtung für unbegleitete Flüchtlinge),
- rudimentäre Deutschkenntnisse,
- Isolation an der Regelschule,
- stetige Misserfolgserlebnisse.

Diese schwierigen Voraussetzungen werden bezogen auf die Situationsbeschreibung als mögliche Ursachen für die Anforderungen aus dem Bereich Commitment behandelt. So sind einige der Schüler regelmäßig absent und die Beteiligung der Förderschüler am Unterricht gestaltet sich insgesamt schwierig, was hier als zentrale Anforderung eingeschätzt wird. Auch die berichtende Förderlehrerin schätzt die Situation in der Fördergruppe als insgesamt sehr bedeutsam und sehr fordernd ein.

6.1.4 Sonderfall: Störung des Commitments durch äußere Umstände

Ein Fallbericht dokumentiert anschaulich, wie sich organisationale Bedingungen auf die Mitarbeit und Motivation der Förderschüler auswirken können. Die Schüler einer Fördergruppe an einem Gymnasium (5 Förderschüler, Jahrgang 5) wurden von der koordinierenden Lehrkraft pauschal nach Migrationshintergrund zum Mercator-Förderunterricht eingeteilt, was sich zum einen auf die Motivation der Schüler auswirkt und zum anderen die weitere Anforderung an die beiden Förderlehrkräfte mit sich bringt, die von anderen Akteuren vorgenommene Einteilung rechtfertigen zu müssen:

„An der Schule, an der ich als Förderlehrkraft tätig war, wurden die Schüler, die am Deutschförderunterricht angemeldet waren, von der Lehrkraft lediglich nach deutschem und nicht deutschem Migrationshintergrund aufgeteilt. Die Schüler mit einem nicht deutschen Migrationshintergrund wurden dann verpflichtet, am Mercatorunterricht teilzunehmen, ohne ihnen vorab erklärt zu haben, warum nun ein regulärer Deutschförderunterricht und das Mercator-Projekt angeboten werden. Zudem wurde ein Schüler mit türkischem Migrationshintergrund pauschal zur Teilnahme am Mercatorunterricht angemeldet, obwohl dieser recht gut im Deutschunterricht war“ (YD1984, GY, Jg. 5).

⁵⁷ „In einer **Deutschförderklasse** werden Schülerinnen und Schüler aus der Regelklasse (Stammklasse) zusammengefasst, die keine oder sehr geringe Deutschkenntnisse haben. Deutschförderklassen können in allen Jahrgangsstufen der Grund- und Haupt-/ Mittelschulen eingerichtet werden. Sie umfassen ca. 12 Schülerinnen und Schüler, die in ausgewählten Fächern den Unterricht getrennt von ihrer Stammklasse erhalten, in den übrigen Fächern nehmen sie am Unterricht ihrer Stammklasse teil.“
[<http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/sprachfoerderung.html>]

Nach Rücksprache mit der Projektleitung konnte der Vorlauf dieser Fallgeschichte rekonstruiert werden. An der entsprechenden Schule (Gymnasium) wird für alle Schüler der fünften Klassen Förderunterricht im Fach Deutsch angeboten. Bei der Einführung des Projekts Mercator an der Schule wollte diese die studentischen Förderlehrkräfte als Lehrassistenten im regulären Förderunterricht einsetzen, um differenzierende Maßnahmen zu ermöglichen. Dies widersprach jedoch einem der Projektziele, nämlich den Förderlehrkräften das selbständige Halten von Unterricht zu ermöglichen. Entsprechend wurde als Kompromissvorschlag neben dem 'regulären' Deutschförderunterricht der Mercator-Förderunterricht an der Schule eingeführt. Die geschilderte pauschale Einteilung in die Fördergruppe rein nach Migrationsstatus ist allerdings im Rahmen des Projekts Mercator nicht intendiert. Diese pauschale Einteilung der Schüler stellt als Rahmenbedingung für das Arbeiten mit der Gruppe eine äußerst ungünstige Konstellation dar und bringt zusätzliche Anforderungen an die Förderlehrkräfte mit sich.

„Als meine Tandempartnerin und ich die ersten Stunden unseres Mercatorunterrichts halten wollten wurden wir gleich fast kollektiv von den Schülern gefragt, warum denn die 'Deutschen' bei [anderen Lehrkräften] Förderunterricht hätten und sie selbst aber am Mercatorunterricht teilnehmen müssten. Schließlich seien sie ja auch „Deutsche“, denn sie sind ja in Deutschland geboren bzw. in Deutschland aufgewachsen. Diese Art der Zuordnung der Schüler in den regulären Deutschförderunterricht und den Mercatorunterricht sorgte für eine große Verwirrung bei den Schülern. Meine Tandempartnerin und ich befanden uns unverschuldet in einer Erklärungsnot und konnten auch selbst nicht nachvollziehen, warum die gewisse Lehrkraft vor den Schüler solch eine Argumentation äußerte. Diese Situation erschwerte uns den Zugang zu den Schülern, da sie sich selbst als benachteiligt bzw. diskriminiert fühlten und stellte für uns eine große Herausforderung dar. Immer wieder wurden wir im Laufe des Schuljahres von den Schülern diesbezüglich angesprochen und durch die entstehende Verwirrung und den Diskussionsbedarf wurde der Unterricht gestört bzw. unterbrochen. Obwohl diese Situation uns sowie die Schüler gleichermaßen belastete, konnte der Unterricht bis auf Ausnahmen gut und mit entsprechender Motivation seitens der Schüler stattfinden“ (YD1984).

Die Schüler beteiligen sich zwar „bis auf Ausnahmen“ am Mercator-Unterricht, können aber die Einteilung nach Schülern mit oder ohne Migrationshintergrund nicht nachvollziehen. Das Commitment der Schüler zum Förderunterricht wird durch diese äußeren Umstände deutlich belastet. Die Förderlehrkräfte versuchen wiederholt, den Schülern das Projekt näher zu bringen und ihnen die Ziele zu erläutern, nichtsdestotrotz kommt das Thema immer wieder auf.

Die Anforderung an die beiden Förderlehrkräfte ist hier durchaus hoch anzusiedeln. Auch die berichtende Förderlehrkraft selbst schätzt die Situation in der Fördergruppe als sehr bedeutsam und fordernd ein. So ist zwar einerseits meist ein geregelter Unterricht möglich, andererseits bleibt das Thema der pauschalen Zuteilung über das gesamte Schuljahr hinweg bestehen und gefährdet

durchaus den Verlauf der Fördersitzungen. Die Förderlehrkräfte geraten „*unverschuldet in Erklärungsnot*“ (YD1984) und stehen unter Druck - auch um im Vergleich mit dem parallel stattfindenden regulären Deutschförderunterricht, den die anderen Schüler der Klasse besuchen, zu bestehen, letztlich also den Ansprüchen der Förderschüler zu genügen. Von einer Kontaktaufnahme mit der betreffenden Lehrkraft an der Regelschule wird nicht berichtet, allerdings wird die Kommunikation mit den Beteiligten an der Schule insgesamt als schwierig eingestuft⁵⁸. Bezogen auf die subjektiv wahrgenommene Rolle als Förderlehrkraft erscheint diese Situation besonders bedeutsam. Die Förderlehrkräfte haben augenscheinlich nicht die Möglichkeit, bei den organisatorischen Bedingungen Veränderungen herbeizuführen. Sie stehen im Gefüge des Projekts unterschiedlichen Ansprüchen gegenüber, die sich in diesem Fall schwer vereinbaren lassen.

6.2 Kontextfaktoren zur Anforderungsdimension Commitment

Bei Anforderungsfällen aus der Dimension „Commitment“ können Kontextfaktoren, die zur Entstehung oder zum Verlauf der Situationen beitragen, auf allen Ebenen verortet werden, d.h. dass neben Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Schülern und Förderlehrkräften auch Rahmenbedingungen dazu beitragen können, dass mangelndes Engagement von Schülern zur Anforderung wird.

6.2.1 Kontextfaktor Förderschüler und Fördergruppe

Bezogen auf einzelne Schüler lassen sich aus den Situationsbeschreibungen folgende Eigenschaften oder Verhaltensweisen im Sinne von Kontextfaktoren identifizieren:

- Auch im Rahmen der Kategorie „Commitment“ stellen **Eigenschaften oder Verhaltensweisen einzelner Schüler** gewichtige Kontextfaktoren dar, die ursächlich zu Anforderungen führen oder den Verlauf von Situationen beeinflussen. So charakterisiert eine Förderlehrerin - exemplarisch für einige vergleichbare Beschreibungen von Schülern, die im Rahmen der Studie erhoben wurden - einen Schüler, der sich in der späteren Anforderungssituation nicht an einem im Rahmen einer Fördersitzung durchgeführten Test beteiligen möchte: „*Er ist sehr frech und aufgeweckt, aber zugleich auch sehr liebesbedürftig. Er lässt sich leicht ablenken und muss ständig motiviert werden*“ (HJ1987, HS, Jg. 6). Neben Schülern, die durch Störungen oder mangelnde Motivation auffallen - und so als Kontextfaktor für die Anforderungen wirksam werden - werden in dieser Kategorie auch Schüler zugeordnet, zu denen die entsprechende Förderlehrkraft keinen Zugang findet, die sich im Förderunterricht nicht engagieren oder jeglichen Versuch der Kontaktaufnahme

⁵⁸ FB I: Einschätzung der Kommunikation im Projekt: 'ausreichend' mit der koordinierenden Lehrkraft, 'mangelhaft' mit weiteren Lehrkräften, 'kein Kontakt' mit der Schulleitung.

abblocken: „In meiner Mercator-Gruppe gab es einen Jungen, zu dem ich keine richtige Verbindung aufbauen konnte. Ich hatte das Gefühl, er würde mich nicht akzeptieren und der Förderunterricht würde ihm überhaupt keinen Spaß machen, da er sich kaum mündlich beteiligte und auch sonst fast nicht mit mir sprach“ (SB1989, GS, Jg.4). Das Verhalten des Schülers führt hier ursächlich zur Anforderung an die Förderlehrerin, den Schüler soweit möglich für den Förderunterricht zu motivieren und die ansonsten anscheinend funktionierende Gruppe nicht vom Verhalten des Schülers beeinflussen zu lassen⁵⁹. Nachdem sich die Anforderung im weiteren Verlauf des Schuljahres gewissermaßen von selbst löst reflektiert die Förderlehrkraft, dass hinter dem Verhalten des Schülers möglicherweise dessen Schüchternheit steckt, die sie bis dato nicht erkannt hat (SB1989). In einem weiteren Fall wird darauf verwiesen, dass unter anderem „die Sprachbarriere“ (YC1989, SFZ, Jg. 6 & 7), sprich die schlechten Deutschkenntnisse des Schülers, die Kontaktaufnahme zu einem Schüler deutlich erschwert und letztlich, als Kontextfaktor, dazu führt, dass der Schüler häufig nicht am Förderunterricht teilnimmt. Somit können die **Beziehungen zwischen Förderlehrkräften und -schülern** als ein weiterer möglicher Kontextfaktor in Betracht gezogen werden.

- In einem bereits berichteten Fall (JM1988, GS, Jg. 3 & 4) scheint die **Unzufriedenheit einer Schülerin** mit den Inhalten und dem Anforderungsniveau des Förderunterrichts als ursächlicher Faktor für die mangelnde Motivation und das häufige Zuspätkommen der Schülerin zu fungieren. Auf die Frage der Förderlehrkraft, was zu einer Verbesserung ihrer Motivation beitragen könne, wird als Antwort der Schülerin berichtet: „Deutsch mache ihr keinen Spaß, sie wolle lieber Mathe oder HSU machen oder Spiele spielen. Außerdem wären die Aufgaben für sie zu leicht, schwierigere wolle sie aber auch nicht machen“ (JM1988).
- Auch **individuelle Problemlagen** können als Kontextfaktor dazu führen, dass sich Schüler wenig am Förderunterricht beteiligen oder häufig fehlen. So erhalten z.B. zwei Förderlehrkräfte – allerdings erst auf Nachfrage - in einem Gespräch mit der koordinierenden Lehrkraft Informationen zu den familiären Verhältnissen eines Schülers, die als Ursache für seine häufigen Fehlzeiten beim nachmittäglichen Förderunterricht plausibel erscheinen: „Er erklärte uns, dass der Schüler schon oft am Nachmittagsunterricht nicht anwesend war. Der Grund dafür sei, dass er der Älteste unter seinen Geschwistern sei. Zudem seien seine Eltern

⁵⁹ Daneben wird im Ausschnitt aus der Fallbeschreibung auch deutlich, dass die Förderlehrkraft versucht, in ihrer Rolle akzeptiert zu werden und den eigenen Ansprüchen zu genügen, was den Verlauf der Anforderung ebenfalls beeinflusst – schließlich könnte eine Reaktion einer Förderlehrkraft auch dahingehend lauten, einen Schüler, der sich zwar zurückzieht aber zumindest nicht den Unterricht stört, in Ruhe zu lassen und so die Anforderung gewissermaßen zu umgehen.

berufstätig, so dass er früh anfangen musste, Verantwortung zu übernehmen. Zu seinen selbstverständlichen Pflichten gehöre es, seine Geschwister am Nachmittag abzuholen und auf sie aufzupassen“ (MY1987, GY, Jg. 6). Der Schüler selbst hat sich in vorangegangenen Gesprächen mit den Förderlehrkräften nicht dahingehend geäußert, sondern Ausflüchte wie z.B. Arzttermine als Gründe für sein Fehlen genannt. Dieser Fall verweist, wie einige zuvor behandelte Fälle in diesem und anderen Anforderungsbereichen, auf die Bedeutung der Ursachenforschung bei der Bewältigung von Anforderungen. Ohne Kenntnis der familiären Hintergründe würde eine Attribuierung des Schülers als „faul“ oder als „Schwänzer“ nahe liegen.

Bezogen auf die gesamte Fördergruppe oder Teile der Gruppe lassen sich aus den Situationsbeschreibungen folgende Eigenschaften oder Verhaltensweisen im Sinne von Kontextfaktoren identifizieren:

- In einigen Fällen stellen **Eigenschaften oder Verhaltensweisen der gesamten Fördergruppe** Kontextfaktoren dar, die zu Anforderungen an die Förderlehrkräfte führen bzw. den Verlauf der Situationen beeinflussen. So berichtet eine Förderlehrkraft bzgl. einer von ihr geleiteten Fördergruppe, es sei *„auffällig, dass die Gruppe als Ganzes mit der Zeit sehr viel unruhiger und undiszipliniert geworden ist. Sie versuchen immer mehr, ihre Grenzen auszutesten. Auch die Motivation nimmt von Stunde zu Stunde ab, die Schülerinnen und Schüler sagen ganz offen, dass sie keine Lust haben und nach Hause möchten“* (RT1987, k.A. Schulart/Jahrgang). Dieser Kontext einer sich insgesamt stetig verschlechternden Gruppenatmosphäre führt letztlich zur konkreten Anforderung an die Förderlehrkraft, eine positive Lernumgebung zu schaffen und die Schüler zur Mitarbeit zu bewegen. Trotz diverser Versuche seitens der Förderlehrkraft gelingt dies letztlich nicht.
- Ebenfalls als Ursache für das mangelnde Commitment von Schülern wird in einer Situation die **Misserfolgsorientierung** der Schüler benannt. Die Förderlehrkraft möchte eine Fördersitzung zur Vorbereitung einer Schulaufgabe nutzen, die Schüler reagieren darauf überraschend negativ und zeigen kein Interesse an einer gezielten Vorbereitung. Auf Nachfrage der berichtenden Förderlehrerin stellt sich heraus, dass die Schüler keinen Sinn darin sehen, die Inhalte der anstehenden Schulaufgabe zu besprechen bzw. zu üben: *„Sie erzählten mir, dass ihr Lehrer ihre Arbeit bereits seit Beginn des Schuljahres stets mit derselben schlechten Note beurteile. Sie hätten überhaupt keine Aussicht auf Verbesserung und würden daher auch keinen Sinn darin sehen, zu üben. Der Lehrer würde sie immer in die gleiche Schublade stecken und ihnen überhaupt keine Motivation verleihen“* (BO1985, RS, Jg.10). An dieser Stelle kann nicht darüber geurteilt werden, inwieweit z.B. die Notengebung

des Lehrers der Regelklasse gerechtfertigt ist oder nicht bzw. ob der Migrationshintergrund der Schüler einen Einfluss auf die Attribuierung des Lehrers hat. Entscheidend erscheint, dass die Förderlehrkraft mit einer Gruppe konfrontiert wird, die lethargisch auf ihr Unterstützungsangebot reagiert und dass aus der Einstellung der Schüler die Anforderung entsteht, eine positive Lernatmosphäre in der Gruppe zu befördern.

- Geradezu entgegengesetzt, aber auch als Kontextfaktor bedeutsam, erscheint in einem anderen Fallbericht die Einstellung der Schüler einer Gruppe an einem Gymnasium, die als sehr **leistungsorientiert** beschrieben werden. Die Schüler der Gruppe möchten auch im Rahmen des Förderunterrichts Noten bekommen und Tests schreiben (SW1987, GY, Jg. 5). Der Anspruch der Schüler kollidiert hier mit den Vorstellungen der Förderlehrerin, die einen abwechslungsreichen Förderunterricht mit kreativen Elementen durchführen möchte.
- Auch bezogen auf die gesamte Fördergruppe lassen sich in einem bereits geschilderten Fall (MH1986, HS, Jg.9) **individuelle Problemlagen** als Kontextfaktor identifizieren, welche zu diversen Anforderungen an die Förderlehrkräfte, insbesondere im Bereich des Schülerengagements (Mitarbeit, Regelmäßigkeit der Teilnahme), führen. Die genannten Mitglieder der Gruppe sind in einem Heim untergebracht, bringen zum Teil Flüchtlingsbiographien mit, sind an der Schule isoliert, haben schlechte Deutschkenntnisse usw. Diese Kontextfaktoren führen hier zu einem komplexen Bündel an Anforderungen, mit denen die Förderlehrkraft konfrontiert wird.

6.2.2 Kontextfaktor Förderlehrkraft

Bei Fällen aus dem Bereich „Commitment“ lassen sich die Anforderungen meist auf das Verhalten oder Einstellungen einzelner Schüler bzw. Rahmenbedingungen (Verhalten weiterer Akteure, organisatorische Bedingungen) zurückführen. Entsprechend lassen sich bei den Förderlehrkräften selbst – ihren Erfahrungen, ihren Einstellungen oder ihren Handlungen - vergleichsweise eher wenige Aspekte aufzeigen, die eine ursächliche oder intervenierende Bedingung für die Entstehung oder den Verlauf von Anforderungssituationen darstellen.

Bezüglich der **Vorerfahrung** der studentischen Förderlehrkräfte finden sich in der Kategorie „Commitment“ kaum Fälle, in denen ein Zusammenhang mit geringen oder hohen Vorkenntnissen und dem Handeln in Anforderungssituationen hergestellt werden kann. So ist z.B. in einem Fall (MH1986, HS, Jg.9) erkennbar, dass die berichtende Förderlehrkraft pädagogische Vorerfahrung ausschließlich im Bereich der Primarstufe gesammelt hat, was eventuell ihre Handlungsmöglichkeiten bezogen auf die vergleichsweise „alten“ Schülern einer neunten Jahrgangsstufe beeinflusst –

insbesondere da es sich um Schüler einer Sprachlernklasse handelt, in der sich aufgrund der sehr heterogenen Biographien (z.B. Flüchtlingserfahrungen) unter Umständen Schüler befinden, die eher älter sind als Schüler einer regulären neunten Jahrgangsstufe. Ein möglicher Zusammenhang von mangelnder Erfahrung mit älteren Schülern und der Entstehung oder dem Verlauf von Anforderungssituationen ist jedoch rein spekulativ, insbesondere da die spezielle Zusammensetzung der Fördergruppe in diesem Fall auch für erfahrene Pädagogen eine hohe Anforderung bedeuten würde. Nur in einem Fallbericht der Kategorie „Commitment“ äußert sich eine Förderlehrkraft explizit über ihre Unsicherheit und ihre Enttäuschung darüber, dass ihre Bemühungen um mehr Mitarbeit der Schüler fruchtlos bleiben (RT1987), wobei hier mögliche Zusammenhänge mit ihrer eigenen Vorerfahrung nicht explizit darstellbar sind. Letztlich ist darauf hinzuweisen, dass auch im Bereich des „Commitment“, also bei Anforderungen, die auf mangelnder Mitarbeit oder unregelmäßiger Teilnahme beruhen, pädagogische Erfahrung zwar hilfreich sein, aber keinesfalls als Garant für eine gelingende Bewältigung von Anforderungen gelten kann. Mangelndes Engagement von Schülern lässt sich auf verschiedenste Ursachen zurückführen, die, genauso wie im Regelschulbereich, nicht in vollem Umfang durch die Förderlehrkräfte beeinflussbar erscheinen. Nur in wenigen Fällen aus der Kategorie „Commitment“ lassen sich in den Fallbeschreibungen einzelne Handlungen von Förderlehrkräften identifizieren, die im Sinne von ursächlichen bzw. intervenierenden Bedingungen interpretiert werden können und möglicherweise einen negativen Einfluss auf die Situation in der Fördergruppe ausüben – kausale Zusammenhänge sind hier allerdings rein auf Basis der Situationsbeschreibungen nicht herzustellen. Dieser Aspekt betrifft insbesondere **methodische Entscheidungen** der Förderlehrkräfte:

- Eine Förderlehrkraft entschließt sich, über mehrere Wochen eine eventuell zu komplexe Lektüre zum Hauptgegenstand des Förderunterrichts zu machen. So scheint das Lesen der Lektüre, zum Teil im Unterricht, zum Teil als Hausaufgabe, sowie das Bearbeiten der Inhalte (Arbeitsblätter, Kreuzworträtsel) den Förderunterricht über einen längeren Zeitraum zu prägen. Ein Schüler zieht sich über mehrere Sitzungen hinweg immer mehr zurück und beteiligt sich immer weniger an der Bearbeitung der Lektüre. Auf Nachfrage erläutert er, dass ihn das Buch, das allerdings gemeinsam mit der Gruppe ausgewählt wurde, nicht interessiert - das Arbeitsverhalten der restlichen Gruppe wird im Fallbericht nicht thematisiert. Das mangelnde Interesse einzelner Schüler an bestimmten Inhalten ist sicher nicht der Förderlehrkraft anzukreiden, allerdings scheint die langfristige Fokussierung einer einzelnen umfangreichen Lektüre eventuell als ungünstig in Bezug auf das Engagement der Schüler (BB1984, GY, Jg.6).

- In einem anderen Fall möchten die beiden Förderlehrkräfte ein Leseprojekt, das über drei Monate hinweg durchgeführt wurde, mit einem Test abschließen, um den Lernerfolg der Schüler zu evaluieren. Ein Schüler verweigert sich und gibt den Test bereits nach wenigen Minuten ab, ohne die Fragen beantwortet zu haben (HJ1987, HS, Jg. 6). Eine Einschätzung erscheint, ohne genauere Kenntnis der Vorgehensweise der Förderlehrkräfte, auch hier spekulativ. Allerdings stellt sich durchaus die Frage, ob die Förderlehrkräfte Sinn und Zweck der Evaluation gegenüber den Schülern klar erläutert haben. Falls dies nicht der Fall war, erscheint die Reaktion des Schülers eher nachvollziehbar.
- Ein weiterer Fall fokussiert Probleme bei der Umsetzung einer Stationenarbeit, bei der die Schüler sich keine Mühe geben, die an den einzelnen Stationen vorbereiteten Fragestellungen nachzuvollziehen bzw. diese ausführlich zu bearbeiten (RT1987). Möglicherweise sind die Aufgaben hier zu komplex gestaltet, da von einer „*ausführlichen Stationenarbeit*“ (RT1987) die Rede ist und die Gruppe insgesamt als schwierig beschrieben wird. Auch wird nicht berichtet, inwiefern die Schüler (k.A. Schulart/Jahrgang) mit der methodischen Form der Stationenarbeit vertraut sind bzw. möglicherweise eine Überforderung der Schüler vorliegt.

In diesem Zusammenhang erscheint des Weiteren bedeutsam, inwiefern sich die **Förderlehrkräfte durch ihr Studium auf die Anforderungen aus dem Bereich „Commitment“ vorbereitet fühlen**. Dies ist auch in der Kategorie „Commitment“ bei wenigen Förderlehrkräften der Fall:

- Von den 13 dieser Kategorie zugeordneten Situationen wird nur in zwei Fällen darauf verwiesen, dass sich die jeweilige Förderlehrkraft vom Studium 'gut' oder 'sehr gut' auf die Situation vorbereitet fühlt. Dies betrifft allerdings einen Fall, in dem sich die zentrale Anforderung ohne aktives Eingreifen der Förderlehrkraft löst und einen Fall, in dem die Förderlehrkraft die gute Einschätzung der Vorbereitung durch die Universität nicht auf die zentrale Anforderung (mangelnde Mitarbeit der Schüler), sondern auf die von ihr festgestellten Erfolge in der Vermittlung von Deutschkenntnissen bezieht.
- Dahingegen fühlen sich die Förderlehrkräfte in acht der insgesamt 13 Situationen 'schlecht' oder 'sehr schlecht' auf die Situation vorbereitet.
- Von den acht sich 'schlecht' oder 'sehr schlecht' vorbereitet fühlenden Studenten hätten sich vier 'unbedingt' eine bessere Vorbereitung im Rahmen des Studiums gewünscht.

Diese Einschätzung betrifft alle Unterkategorien des Anforderungsbereichs „Commitment“ und lässt sich entsprechend weder auf die Einschätzung besonders fordernder Situationen, z.B. bei Fällen von häufigem Absentismus oder totaler Verweigerung der Mitarbeit, noch auf Situationen, die bestimmte

Schularten, Jahrgangsstufen oder ähnliche Faktoren fokussieren, reduzieren. Diese zurückhaltende Einschätzung bezüglich der Vorbereitung auf die Anforderungen durch die universitäre Ausbildung ist sicher in Zusammenhang damit zu sehen, dass die erste Phase der Lehrerbildung nicht im Sinne 'rezeptologischer' Verfahrensweisen auf jegliche Anforderung vorbereiten kann – und will. Zudem gibt es Anforderungssituationen, z.B. bei Schülern, die aus individuellen Problemlagen heraus nicht zum Unterricht erscheinen, die auch mit einer umfassenden Vorbereitung nicht zwingend zu bewältigen sind, bzw. nicht in dem Maße, dass durch einen Eingriff einer Förderlehrkraft aus häufig abstinenter Schülern plötzlich „Musterschüler“ werden – gerade da die Einflussmöglichkeiten der Förderlehrkräfte bei in der Regel zwei Förderstunden pro Woche, auch im Vergleich mit den Lehrern der Regelschule, begrenzt erscheinen.

Bezogen auf den **Austausch mit anderen** bei der Bewältigung von Anforderungssituationen aus dem Bereich „Commitment“ geben die Förderlehrkräfte in der überwiegenden Mehrheit (bei zehn von 13 diesem Bereich zugeordneten Falldarstellungen) an, sich mit anderen über die Störungssituation ausgetauscht zu haben. Der Austausch mit anderen erscheint also auch in der Anforderungsdimension „Commitment“ als bedeutsam, wohl vor allem, um mit anderen Personen mögliche Handlungsoptionen und Lösungswege zu diskutieren. Besonders häufig werden dabei Kommilitonen (6x) und Tandempartner (6x), bisweilen aber auch Freunde, Familie oder der eigene Partner genannt. Insbesondere bei den Kommilitonen und Tandempartnern ist davon auszugehen, dass beim Austausch konkrete Anforderungssituationen und ein funktionaler Umgang mit diesen im Fokus stehen.

Ähnlich wie in der Kategorie „Gruppendynamik“ sind auch hier die Einschätzungen zum **Einfluss von eigenen Erfahrungen oder der Wirkung von Vorbildern** zu betrachten. In einigen Fällen beziehen sich die Aussagen, inwiefern z.B. eigene Erfahrungen als mögliche Kontextfaktoren wirken, eher auf die Wahrnehmung der Situation statt auf eine handlungsleitende Wirkung bestimmter Erfahrungen. So berichtet eine Förderlehrkraft, dass ihre Wahrnehmung der im Fall beschriebenen Situation (Konfrontation mit misserfolgsorientierten Schülern, BO1985) durch **eigene Erfahrungen** mit „ungerechter Notengebung“ (BO1985) in der eigenen Schulzeit beeinflusst wurde. Der Situationsbeschreibung zufolge fühlt sie sich aus dieser eigenen Erfahrung heraus verpflichtet, den Schülern zu helfen und plant ein Gespräch mit der entsprechenden Lehrkraft der Regelschule. In einem anderen Fall kommt, wohl aufgrund selbst gemachter Erfahrungen mit 'Schwänzen' in der eigenen Schulzeit, im Nachhinein ein gewisses Verständnis gegenüber den Schülern einer Fördergruppe zum Ausdruck, die zu einer Fördersitzung vor Ferienbeginn nicht erscheinen (MM1984). Letztlich wirkt die Wahrnehmung der Situation durch die Förderlehrkraft, die zwar in der akuten Situation konsequent handelt (Meldung an die Schulleitung), aber das Fehlen der Schüler im Rückblick – also mit einem gewissen Abstand - nicht mehr persönlich zu nehmen scheint, durch die

eigenen Schulerfahrungen beeinflusst.

In einem weiteren Fall, bei dem die zentrale Anforderung im häufigen Fehlen einiger Schüler sowie mangelnder Mitarbeit besteht, scheint sich die umfangreiche Erfahrung als Nachhilfelehrkraft (insgesamt ca. 10 Jahre Mitarbeit in einem Mentorenprogramm, 4-6 Stunden pro Woche) sowohl auf die Einschätzung der Situation als auch auf das Vorgehen der Förderlehrkraft auszuwirken, welche insbesondere den nötigen Ausgleich zwischen „*Fachwissen und sozialer Beziehung*“ als bedeutsam für die Lösung der Situation erachtet (AL1989). Als in der spezifischen Situation nicht wirksam hingegen erweist sich das Vorgehen einer Förderlehrkraft, die aufgrund eigener Erfahrungen in anderen Fördergruppen davon ausgeht, dass eine Sprechpause bzw. das „Anschweigen“ von nicht mitarbeitenden Schülern hilft, um die Aufmerksamkeit der Gruppe zu erlangen (RT1987) – in anderen Kontexten gemachte Erfahrungen bzw. „Rezepte“ helfen nicht zwingend in allen vergleichbaren Situationen.

Bei Betrachtung der Aussagen zur Frage, ob vorangegangene **eigene Beobachtungen** das Handeln in der Anforderungssituation beeinflusst haben, wird insbesondere auf das Handeln von Praktikumslehrern verwiesen, die in vergleichbaren Situationen erfolgreich agiert haben. Daneben wird in Einzelfällen auch das Handeln von Lehrern in der eigenen Schulzeit erwähnt, dem in den entsprechenden Fällen eine Vorbildfunktion zukommen kann. Allerdings ist in keinem der genannten Fälle, in denen die Anforderungen zudem nicht immer erfolgreich bewältigt wurden, ein konkreter Zusammenhang zwischen „vorbildhaften“ Handlungen und eigenen Handlungen zu identifizieren, was eher zu einer zurückhaltenden Einschätzung der Vorbildfunktion von Beobachtungen für das eigene Handeln als Förderlehrkraft führt. Nichtsdestotrotz erscheinen eigene Beobachtungen im Sinne eines Kontextfaktors, der einen Teil der (Förder-) Lehrerpersönlichkeit konstituiert, bedeutsam – schließlich können sich die genannten Handlungen von Vorbildern auch auf Vorgehensweisen beziehen, welche die Förderlehrkräfte im Setting des Förderunterrichts als wenig wirksam oder nicht umsetzbar einschätzen und deswegen ablehnen (z.B. „Motivation“ durch Notendruck).

6.2.3 Kontextfaktor Rahmenbedingungen

Bei Betrachtung der Rahmenbedingungen, denen die im Bereich „Commitment“ beschriebenen Situationen unterliegen, lassen sich einige Hinweise dahingehend identifizieren, inwiefern die Entstehung oder der Verlauf von Anforderungssituationen durch Faktoren wie das Verhalten außenstehender Akteure oder organisatorische Bedingungen positiv oder negativ beeinflusst werden.

Als positiv wirksamer Kontextfaktor tritt dabei in einigen Fällen eine **gute Kooperation mit weiteren Akteuren** auf. So wird in einem Fall, in dem die Anforderung im häufigen Zuspätkommen einer Schülerin anzusiedeln ist, berichtet, dass Hinweise einer Hortbetreuerin, welche die Förderschülerin

vor Beginn des nachmittäglichen Förderunterrichts betreut, der Förderlehrkraft zu einer besseren Einschätzung der Gesamtsituation verhelfen (JM1988). Die Förderlehrkraft fühlt sich dadurch veranlasst, ein Gespräch mit der Schülerin zu suchen und möglichen Ursachen für das Zuspätkommen auf den Grund zu gehen. In einer weiteren Situation wird explizit darauf verwiesen, dass **methodische Anregungen und konkrete Materialien aus dem Begleitseminar**, das die Förderlehrkräfte zusätzlich zur Durchführung der Fördersitzungen besuchen, als Impulsgeber dazu verhelfen haben, eine anregende Lernatmosphäre zu schaffen und so das in der Gruppe vorherrschende Problem mangelnder Mitarbeit langfristig zu beheben (MH1986). Eher negativ auf die Entstehung oder Entwicklung von Anforderungssituation wirken sich einige Kontextfaktoren aus, die im Verhalten einzelner Akteure bzw. in organisatorischen Rahmenbedingungen anzusiedeln sind:

- In einem bereits angesprochenen Fall (MY1987) kann die **mangelnde Einbindung** der Förderlehrkräfte in die schulischen Kommunikationswege als Kontextfaktor interpretiert werden, der die Bewältigung der Anforderung erschwert. So erhalten die beiden Tandempartner in diesem Fallbericht erst auf eigenes Nachhaken hin wichtige Informationen von der koordinierenden Lehrkraft, die das häufige Fehlen eines Förderschülers zu bedingen scheinen. Insgesamt aber scheint die **Kommunikation mit den Projektbeteiligten** weniger bedeutsam für das Erleben von Anforderungen als in den Anforderungsdimensionen „Unterrichtsstörungen“ oder „Gruppendynamik“, d.h. dass z.B. weniger Einflüsse von mangelnder Kooperationsbereitschaft weiterer Akteure auszugehen scheinen als in den genannten Anforderungsdimensionen.
- Ebenfalls als intervenierend wirkender Faktor stellt sich das **Verhalten einiger Eltern** von Förderschülern in einem Fallbericht dar, bei dem Eltern von einigen Schülerinnen deren Absenzen (teils vorab entschuldigt, teils unentschuldigt) nachträglich mittels Elternbriefen legitimieren. Aus Sicht der Förderlehrkräfte scheinen die Entschuldigungen nicht gerechtfertigt, vielmehr scheinen die Eltern in dieser Situation das häufige Fehlen der Schülerinnen zu unterstützen und so die Anforderung aus dem Bereich „Commitment“ zusätzlich zu erschweren (AL1989, RS, Jg.6). In einem weiteren Fall, der in die Kategorie „Förder-Fachlichkeit“ aufgenommen wurde, wird das unmotivierte Verhalten eines Schülers explizit darauf zurückgeführt, dass er von seinen Eltern zur Teilnahme am Förderunterricht gezwungen wird (MS1989, HS, Jg.7).
- Bereits angesprochen wurde ein Fall, in dem die **pauschale Zuteilung der Förderschüler** zum Förderunterricht qua Migrationshintergrund als zentraler ursächlicher Kontextfaktor für die daraus entstehenden Anforderungen an die Förderlehrkräfte zu identifizieren ist (YD1984,

GY, Jg. 5). Die anderen Schüler der Regelklasse besuchen zur selben Zeit einen an der Schule stattfindenden ´regulären´ Deutschförderunterricht. Ob und inwiefern die von einem Lehrer der Schule vorgenommene pauschale Zuteilung sich an einer falsch verstandenen Auslegung der Projektziele orientiert bzw. eine bewusste oder unbewusste Form der Diskriminierung darstellt, kann auf Basis der Falldarstellung nicht abschließend bewertet werden.

- In mehreren Falldarstellungen werden **ungünstige Termine für den Förderunterricht**, insbesondere bezogen auf Termine am Freitagnachmittag, als Kontextfaktor beschrieben. Fördersitzungen kurz vor Beginn des Wochenendes stellen, wenig überraschend, eine zusätzliche Herausforderung an die Förderlehrkräfte dar. Insbesondere bezogen auf die Kategorie „Commitment“, sprich die Mitarbeit und die Regelmäßigkeit der Teilnahme, liegt hier ein bedeutsamer Kontextfaktor vor, der die Entstehung einiger Anforderungssituationen (mit-)bedingt.

Bezüglich der **Verteilung der studentischen Förderlehrkräfte** mit ihren jeweiligen Lehramtsstudiengängen **auf Fördergruppen an anderen Schularten** ergeben sich bei Betrachtung der Anforderungen aus dem Bereich „Commitment“ keine relevanten Hinweise auf eine Beeinflussung der beschriebenen Situationen durch diesen Faktor. Zwar werden auch von den Förderlehrkräften, die Fälle aus dem Bereich „Commitment“ berichten, einige an „studienfremden“ Schularten eingesetzt, doch scheinen die Situationen nicht in besonderem Maße dadurch beeinflusst, dass z.B. Förderlehrkräfte von der Schülerklientel oder den auftretenden Anforderungen überfordert wären. Auch wird in keiner der entsprechenden Situationen davon berichtet, dass sich die Vorstellungen über den Lehrerberuf durch die Tätigkeit als Förderlehrkraft verändert hätten - was ansonsten als zusätzlicher Hinweis für den Einfluss des Faktors „studienfremder Einsatzort“ herangezogen werden könnte.

6.3 Handlungsstrategien bei Anforderungen aus dem Bereich Commitment

Bezogen auf die verschiedenen Unterkategorien (mangelnde Mitarbeit, Absenzen) der Kategorie „Commitment“ lassen sich verschiedene Handlungsstrategien aufzeigen, mit denen die Förderlehrkräfte – mehr oder weniger funktional – auf die Anforderungen reagieren.

6.3.1 Mangelnde Mitarbeit

Eine grundlegende Bedingung für die Wahl der Handlungsstrategie stellt in dieser Kategorie die Frage dar, auf welche Ursachen die Förderlehrkräfte die Anforderung tendenziell zurückführen. So kommt in einigen Fällen zum Ausdruck, dass die Förderlehrkräfte eine Bedingung in der eigenen Unterrichtsgestaltung bzw. der Wahl von Methoden und Inhalten sehen. Dies hat andere

Handlungsstrategien zur Folgen als eine Attribuierung auf einzelne Schüler (z.B. Faulheit), die Gruppe (z.B. Demotivation) oder andere Akteure (z.B. Klassenlehrer, der die Schüler einer Gruppe demotiviert). Die Wahl der Handlung hängt des Weiteren von der wahrgenommenen Intensität der Situation ab, ob die mangelnde Mitarbeit sich also z.B. bei einzelnen Sitzungen oder über einen längeren Zeitraum zeigt.

Beziehen die Förderlehrkräfte mögliche Ursachen für die mangelnde Motivation bzw. Mitarbeit – ob berechtigt oder nicht - tendenziell auf sich, zeigen sich meist folgende Handlungen:

- **Eingehen auf Schülerwünsche:** In einigen Fällen kommt, meist eher indirekt, zum Ausdruck, dass die Förderlehrkräfte bei mangelnder Motivation – bzw. auf Seiten der Förderlehrkraft dem subjektiven Gefühl, einzelne Schüler nicht zu erreichen – damit reagieren, verstärkt auf die Wünsche der Schüler einzugehen. So reagiert eine Förderlehrkraft erfreut darauf, dass ein Schüler, der sich in den Sitzungen zuvor immer weniger am Förderunterricht beteiligt hat, von sich aus auf die Förderlehrkraft zukommt und eigene Arbeitsblätter präsentiert, die er gerne im Rahmen des Förderunterrichts bearbeiten würde. Die Förderlehrkraft bedankt sich beim Schüler und versichert ihm, dass sie die Materialien prüfen und ggf. im Unterricht einsetzen werde (SK1989, k.A. Schulart/Jahrgang). Die Förderlehrkraft schätzt ihre Handlung („aufmerksam zuhören, Interesse zeigen“, SK1989) in diesem Fall positiv ein, was sich auch an der Konsequenz festmachen lässt, dass der Schüler wieder motivierter am Förderunterricht teilnimmt.
- **Wechsel von Methoden bzw. Inhalten:** In einigen Fällen kommt, auch hier eher indirekt, der Versuch von Förderlehrkräften zum Ausdruck, die Schüler mit neuen methodischen Vorgehensweisen bzw. neuen Inhalten zur Mitarbeit zu motivieren. Eine Förderlehrkraft berichtet explizit in Bezug auf einen besonders komplexen Fall davon, dass sie mittels der Wahl neuer Inhalte und Methoden eine deutliche Verbesserung der Mitarbeit erreichen konnte. Sie bezieht die Probleme in der Gruppe auch auf ihr mangelndes Repertoire („nach zahlreichen Versuchen von Grammatik-, Sprech- bis Leseübungen schafften wir es nicht, ein motivierendes Anforderungsniveau zu schaffen“, MH1986), bekommt aber durch Hinweise im Mercator-Begleitseminar neue Anregungen zur Unterrichtsgestaltung („Wir verwendeten Übungen aus dem Grundschulbereich, die wir abwandeln und anpassen. In Form von Stationenarbeit, welche den Schülern bis dahin unbekannt war, konnten die Schüler selbständig zwischen verschiedenen Aufgaben wählen“, MH1986), die letztlich in dieser Gruppe zum Erfolg führen.

Beziehen die Förderlehrkräfte die mangelnde Mitarbeit eher auf die Einstellung einzelner Schüler oder der Gruppe, so zeigen sich folgende Handlungsstrategien:

- **Versuch der Motivation:** Insbesondere als ersten Schritt versuchen die Förderlehrkräfte häufig, die Schüler bzw. die Gruppe verbal zur Mitarbeit anzuregen. Darunter fallen auch Versuche, einzelne Schüler, die sich kaum oder nicht beteiligen, weiterhin einzubeziehen, oder Versuche, den Unterricht „*spannender zu gestalten*“, z.B. dadurch „*mehr spielerische Aspekte unterzubringen oder spannende Szenen* [bei einer Lektüre, Anm.d.Verf.] *noch mehr herauszustellen*“ (BB1984).
- **Gruppengespräch:** Eine Förderlehrkraft berichtet von einer Situation, bei der sie die Förderschüler einer insgesamt als „schwierig“ beschriebenen Gruppe (mangelnde Motivation, Disziplinprobleme) in einer Sitzung nicht dazu bewegen kann, eine geplante Stationenarbeit wie geplant durchzuführen (RT1987). Als nächsten Schritt führt sie am Ende der Stunde ein Gespräch mit den Förderschülern, in dem sie diese zu mehr Engagement auffordert. Sie schätzt allerdings ihre Handlung insgesamt und die Folgen des Gruppengesprächs sehr zurückhaltend ein: „*Ein Gespräch am Ende der Sitzung über das Verhalten der Schülerinnen und Schüler wurde zwar angehört, ob es wirklich angenommen wurde wird sich zeigen*“ (RT1987). Es wird allerdings nicht deutlich, ob sich das Gespräch in Ermahnungen an die Schüler erschöpft, oder ob hier auch im Austausch mit den Förderschülern mögliche Gründe für das Verhalten bzw. Vorschläge für eine Verbesserung der Situation eruiert wurden.
- **Androhung oder Durchführung von Konsequenzen:** Handlungen, in denen die Förderlehrkräfte über Motivationsversuche und Gespräche hinausgehend agieren, zeigen sich eher in akuten Fällen (z.B. Schüler, der einen Test nicht bearbeiten möchte und nur Unsinn auf das Antwortblatt schreibt, HJ1987) oder in Fällen, in denen sich die mangelnde Mitarbeit auf einen spezifischen Inhalt (z.B. Schüler bereiten eine geplante Buchvorstellung nicht vor, KS1986) bezieht. Bei Fällen, in denen sich einzelne Schüler oder die gesamte Gruppe über einen längeren Zeitraum nicht, oder aus Sicht der Förderlehrkräfte nicht ausreichend, am Förderunterricht beteiligen, werden solche Interventionen nicht berichtet. Im erstgenannten Fall **zerreißt die Förderlehrkraft das Antwortblatt des Schülers** und fordert ihn auf, den Test nochmals von vorne zu beginnen (HJ1987). Die Handlung ist in diesem Fall zwar erfolgreich, die Förderlehrkraft scheint aber dennoch unsicher, ob ihre extreme Reaktion angemessen war. Im zweiten Fall verschiebt die Förderlehrkraft die geplante Buchvorstellung „*einige Male*“ (KS1986) und **droht letztlich mit einer Straufgabe**. Die Handlung zeigt in diesem Fall Wirkung, was wohl auch zur positiven Einschätzung der Handlung durch die Förderlehrkraft führt.

In einem Fall kommt deutlich zum Ausdruck, dass die berichtende Förderlehrkraft die mangelnde Motivation der Schüler auf das Verhalten eines Lehrers der Regelschule zurückführt, der die Schüler aus ihrer Sicht mit stetig schlechten Noten und negativen Rückmeldungen demotiviert (BO1985). Sie versucht daraufhin, „den Schülern Mut zuzusprechen und sie zu motivieren“ und bietet den Schülern an, den Kontakt mit der Lehrkraft zu suchen. Im Fallbericht wird der weitere Verlauf der Situation nicht dargestellt, die Einschätzung der Handlung durch die Förderlehrkraft deutet allerdings darauf hin, dass ihre Handlung letztlich als in Teilen erfolgreich bewertet wird – sich also z.B. insgesamt eine leichte Verbesserung bei der Gruppe zeigt, sich einzelne Schüler mehr beteiligen oder möglicherweise gar das Gespräch mit der Lehrkraft dahingehend Wirkung zeigt, dass der Lehrer sein Verhalten den Schüler gegenüber anpasst.

6.3.2 Absenzen

Die Handlungen in dieser Unterkategorie unterscheiden sich danach, ob sich die Absenzen auf einen oder mehrere Schüler beziehen, ob es sich um ein einmaliges Vorkommnis oder ein häufiges Zuspätkommen oder Nichterscheinen handelt, und wie die jeweilige Förderlehrkraft die mangelnde Teilnahme subjektiv bewertet.

- So **informiert** eine Förderlehrkraft, die von den Schülern ihrer Gruppe trotz einem vorangegangenen Hinweis auf das Stattfinden des Förderunterrichts versetzt wurde, umgehend den Direktor und die koordinierende Lehrkraft. Zusätzlich **ermahnt** sie die Förderschüler in der nächsten Sitzung (MM1984, GY, Jg. 5). Ihr konsequentes Vorgehen zeigt Wirkung, so dass die Förderlehrkraft selbst die Handlung für gelungen erachtet und in einem vergleichbaren Fall wieder so handeln würde. Die Anforderung ist hier vergleichsweise niedrig anzusetzen, da es sich um einen einmaligen Vorfall handelt, der zwar die gesamte Fördergruppe betrifft, aber auch von der Förderlehrkraft selbst als eher unbedeutend eingestuft wird.
- Fordernder stellt sich eine Situation dar, in der eine Schülerin in jeder Fördersitzung zu spät kommt bzw. in einer Situation vor der Tür wartet und den Förderraum nicht betreten möchte (JM1988). Auf ihr Verhalten angesprochen äußert sich die Schülerin dahingehend, dass sie gerne andere fachliche Inhalte im Förderunterricht behandeln oder Spiele spielen möchte und, neben den bereits bestehenden Token-Punkten für gute Leistungen, auch Punkte für gutes Verhalten bekommen möchte. Die Förderlehrkraft kommt in dieser Situation der Schülerin entgegen. Sie führt die geforderten **Punkte für gutes Verhalten** ein und bemüht sich, „immer mal wieder **Spiele einzuflechten**“ (JM1988, GS, Jg. 3 & 4).
- In einem weiteren Fall, in dem ein Schüler nur unregelmäßig erscheint bzw. sich nicht der

Absprache gemäß im Sekretariat abmeldet, **sprechen** die beiden Förderlehrkräfte in einer ersten Reaktion den Schüler **auf sein Fehlen an** und bitten ihn darum, sich zukünftig ggf. im Sekretariat abzumelden, falls er verhindert ist. Zusätzlich nutzen sie diesen Anlass, um die gesamte Fördergruppe auf die bestehende **Anwesenheitspflicht hinzuweisen**. Da diese erste Intervention nichts an der Situation ändert, **informieren** die beiden Förderlehrkräfte den koordinierenden Lehrer der Einsatzschule, der den Schüler von sich aus nochmals ansprechen möchte. Letztlich bewirken die Handlungen keine Verbesserung bzgl. der Absenzen des Schülers (MY1987, GY, Jg. 6).

Insgesamt versuchen die Förderlehrkräfte, abhängig von der konkreten Situation in der Fördergruppe, mit unterschiedlichen Mitteln die Mitarbeit oder Teilnahmehäufigkeit der Förderschüler zu verbessern. Sie hinterfragen ihre eigenen Methoden und die Inhalte des Unterrichts, sprechen die Schüler konkret an oder tauschen sich mit den Lehrkräften der Einsatzschule aus. Ambivalent erscheint der in einigen Fallberichten genannte Aspekt des Eingehens auf Wünsche der Schüler. Hier scheinen durchaus Grenzen dahingehend nötig, sich nicht zu sehr auf reine Wünsche der Schüler einzulassen. Auch wenn dies kurzfristig in Bezug auf die Motivation und die Mitarbeit Erfolg versprechen sollte können, analog den Anforderungen im Schuldienst, die geplanten Inhalte und Ziele nicht außer Acht gelassen werden. Wenn Schüler inhaltliche oder methodische Wünsche äußern ist zudem zu unterscheiden, ob die Schüler eigene Bedarfe anmelden (z.B. die Wiederholung eines bestimmten Themas) oder rein aus eigenen Interessen bzw. aus Desinteresse an den von der Förderlehrkraft gesetzten Themen heraus argumentieren. Hier wird an manchen Stellen deutlich, dass sich einige Förderlehrkräfte eventuell zu sehr davon leiten lassen, den Ansprüchen der Schüler zu genügen und ein gutes Verhältnis mit ihnen aufzubauen oder zu erhalten. Präventive Maßnahmen zur Verbesserung der Mitarbeit bzw. der Teilnahmehäufigkeit lassen sich in der Kategorie „Commitment“ nur implizit, z.B. in Bezug auf die Bemühungen um eine abwechslungsreiche Gestaltung des Förderunterrichts, nachweisen.

6.4 Konsequenzen

Die Bewältigung der Anforderungen aus dem Bereich „Commitment“ wird von den meisten Förderlehrkräften als gelungen bezeichnet. Die Einschätzung von Situationen als 'gelungen' bezieht sich aus Sicht der Förderlehrkräfte meist darauf, ob einzelne Schüler zur Mitarbeit motiviert werden konnten oder häufiger als vor einer Intervention am Förderunterricht teilnehmen. Allerdings sind die Maßstäbe hierzu insbesondere in der Kategorie „Commitment“ nicht einheitlich und divergieren z.T. mit einer Bewertung von außen.

Das heißt zum einen, dass die Förderlehrkräfte bisweilen unterschiedliche Erfolgskriterien bei der

Bewertung von Situationen heranziehen. So wird z.B. eine Situation als „sehr gut bewältigt“ eingeschätzt, bei der ein Schüler sich nicht an der gemeinsamen Lektüre beteiligt – aber zumindest weiterhin den Förderunterricht besucht, sich teilweise an Aufgaben beteiligt und die Fördergruppe nicht ablenkt (BB1984). Die Förderlehrkraft nimmt dies zum Anlass, die Bewältigung der Situation als „gelingen“ zu bezeichnen, wohl deswegen, weil die Gesamtsituation für sie in ihrer Rolle als Förderlehrkraft annehmbar ist und ihrem Anspruch an sich und ihre Arbeit nicht widerspricht. Es ist davon auszugehen, dass andere Förderlehrkräfte die Situation aus subjektiver Sicht problematischer einschätzen könnten.

Zum anderen divergiert in manchen Fällen die Einschätzung der Bewältigung aus Sicht der Förderlehrkräfte mit einer Bewertung von außen. So wird eine weitere Situation als ‘sehr gut bewältigt’ eingeschätzt, bei der die zentrale Anforderung von außen betrachtet nicht angegangen wurde und die, letztlich gelungene, Auflösung der Situation (mangelnde Mitarbeit, Absenzen in der Fördergruppe) eher auf Zufällen zu beruhen scheint bzw. ein Einfluss der Förderlehrkräfte auf das Gelingen aus dem Fallbericht nicht nachvollziehbar erscheint (AL1989).

Eingedenk dieser Einschränkungen zeigen sich trotzdem insgesamt zehn von 14 Förderlehrkräften ‘zufrieden’ mit der Bewältigung der zentralen Anforderung. In keinem Fall wird die Bewältigung der Anforderung explizit negativ eingeschätzt. Allerdings werden in vier der 14 Fälle keine Angaben zur Bewertung der Bewältigung gemacht.

- Dies betrifft unter anderem einen Fall, in dem die Anforderung explizit, also aus der Fallbeschreibung heraus deutlich erkennbar, nicht bewältigt werden konnte bzw. die Gesamtsituation in der Gruppe darüber hinaus sogar eskaliert (RT1987). Bezüglich der Motivation der betreffenden Fördergruppe wird ein längerfristiger Prozess aufgezeigt, demnach die Motivation von Sitzung zu Sitzung abnimmt. Als zentrale Situation wird eine Fördersitzung beschrieben, in der eine von der Förderlehrkraft vorbereitete Stationenarbeit von den Schülern nicht oder nur beiläufig bearbeitet wird. Für den weiteren Verlauf resümiert die Förderlehrkraft: *„Langfristige Folgen, die sich daraus [aus der zentralen Anforderung der mangelnden Schülermotivation] ergeben sind in der Tatsache zu sehen, dass normaler Unterricht seit Weihnachten kaum möglich ist. Auch wenn Wünsche der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen werden oder Materialien und Unterrichtsabläufe mühsam geplant und vorbereitet werden ist die Motivation ganz unten. Trotz vorangegangener Erklärungen und der Festlegung von Verhaltensregeln [...] wird es unruhig, man merkt dass Unlust herrscht“* (RT1987, k.A. Schulart/Jahrgang). Die negative Einschätzung der Situation ist hier sicher auch im Zusammenhang damit zu sehen, dass die Förderlehrkraft – aus subjektiver Sicht – großen Aufwand bzgl. des Einbeziehens der Schüler bzw. der Vorbereitung der Sitzungen betreibt, dieser Einsatz allerdings nicht entsprechende

Wirkungen bei den Schülern hervorruft.

- In einem weiteren Fall ohne Bewertung der Bewältigung kommt die Auflösung der Situation (zurückhaltender und unmotivierter Schüler, der sich erstmals positiv über den Förderunterricht äußert) zustande, ohne dass ein Bezug zu einer speziellen Handlung der Förderlehrkraft aufgezeigt wird. Die positive Wendung des Falls kommt hier eventuell rein zufällig zustande, was die zurückhaltende Einschätzung der Förderlehrkraft bzgl. der Bewältigung der Situation erklären kann (YC1989).
- Bestehende Unsicherheit darüber, ob das eigene Handeln angemessen war, führt wohl in einem anderen Fall zur eher reservierten Einschätzung des eigenen Handelns zur Bewältigung einer Anforderung. In einem bereits berichteten Fall (HJ1987) füllt ein Schüler einen im Rahmen des Förderunterrichts durchgeführten Test nicht aus bzw. schreibt nur Unsinn auf den Bogen, woraufhin die Förderlehrkraft das Papier zerreißt und den Schüler auffordert, den Test nochmals zu bearbeiten. Die Situation wird zwar insofern gelöst, als der Schüler dieser Aufforderung nachkommt. Nichtsdestotrotz gibt die Förderlehrkraft an, im Affekt gehandelt zu haben und eher unsicher in Bezug auf eine Einschätzung der Situation zu sein.

Als 'sehr zufrieden' oder 'zufrieden' mit der Bewältigung der Anforderung zeigen sich acht der insgesamt 14 Förderlehrkräfte, die Situationen aus dem Bereich „Commitment“ berichtet haben. Allerdings zeigen sich auch in den von den Förderlehrkräften eindeutig als 'gut bewältigt' eingeschätzten Fällen einige der oben angesprochenen Ambivalenzen bzgl. der Frage, was die Förderlehrkräfte genau unter einer gelungenen Bewältigung verstehen.

- So kommt in einer Situation zum Ausdruck, dass eine Förderlehrkraft zufrieden mit der Bewältigung der Situation ist, obwohl diese nicht abschließend geklärt scheint. In der Situationsbeschreibung ist nur vom Versuch die Rede, einer Gruppe von misserfolgsorientierten Schülern, die den Förderunterricht aufgrund der berichteten Perspektivlosigkeit nicht zur Vorbereitung einer anstehenden Schulaufgabe nutzen möchten, zu motivieren und ihnen eine positive Arbeitshaltung zu vermitteln (BO1985). Über langfristige Auswirkungen des Handelns wird in der Situation nicht berichtet, in der Fördersitzung selbst kann sie die Schüler nicht zur Mitarbeit bewegen. So ist zum einen denkbar, dass der Motivationsversuch aus Sicht der Förderlehrkraft eine gelungene Handlung darstellt, die, im Sinne einer realistischen Einschätzung der eigenen Möglichkeiten dahingehend, Einfluss auf die Schüler zu nehmen, als weitgehend gelungen bezeichnet wird – auch wenn die eigentliche Problemlage in der demotivierten Gruppe damit nicht oder nur marginal beeinflusst werden konnte.

- In einem weiteren Fall zeigt sich, dass eine Förderlehrkraft eine Situation, die sich von außen betrachtet nicht bzw. erst spät auflöst, als gelungen einschätzt, weil offensichtlich die Erleichterung darüber überwiegt, dass eine Eskalation ausbleibt. Die Förderlehrkraft muss eine geplante Buchvorstellung „*einige Male verschieben*“ (KS1986), da die Schüler diese nicht vorbereitet haben. Sie lässt dies anscheinend einige Sitzungen lang zu, droht aber in einer weiteren Sitzung mit Strafaufgaben. Dies führt letztlich dazu, dass die geplante Buchvorstellung durchgeführt werden kann. Die Förderlehrkraft äußert sich, sie sei „*froh, dass es letztlich noch geklappt hat*“ (KS1986).

Insgesamt geben die Förderlehrkräfte übereinstimmend an, in der Situation etwas gelernt zu haben, allerdings stimmen nur fünf der 14 Förderlehrkräfte dieser Aussage ‘vollständig’ zu. Dies weist eventuell wiederum auf die angesprochenen Ambivalenzen der Einschätzung bzgl. der Bewältigung hin, die sich insbesondere bei den Fällen aus dem Bereich „Commitment“ zeigen. Darauf verweist auch die Einschätzung bzgl. der, bezogen auf den subjektiven Lernerfolg der Förderlehrkräfte spezifischeren, Fragestellung, inwiefern die Förderlehrkräfte aus den gemachten Erfahrungen heraus in vergleichbaren Fällen „wüssten, wie zu handeln wäre“. Nur vier der 14 Förderlehrkräfte stimmen dieser Aussage explizit zu.

6.5 Reflexion

Die Reflexionen der Förderlehrkräfte, die sich implizit oder explizit in den Situationsbeschreibungen finden, lassen sich wiederum danach systematisieren, ob sie sich auf den Umgang mit Schülern, das Lehrerhandeln oder auf persönliche Entwicklungsprozesse beziehen.

6.5.1 Umgang mit Schülern

- **Interpretation des Schülerverhaltens:** Hier geht es bezogen auf Fälle mangelnder Mitarbeit oder mangelnder Teilnahme um die Erkenntnis, dass dieses Schülerverhalten verschiedenste Ursachen haben kann. Bedeutsam erscheint dies insbesondere in der Kategorie „Commitment“, da Förderlehrkräfte gerade hier eine Tendenz zeigen, mangelndes Engagement von Schülern auf sich – z.B. die eigene Planung und Durchführung des Förderunterrichts – zu beziehen und in manchen Fällen das Gefühl der Förderlehrkräfte anklingt, den Ansprüchen der Schüler nicht gerecht werden zu können. So resümiert eine Förderlehrkraft, die überraschend ein Geschenk und einen Dank für die Durchführung des Förderunterrichts von einem Schüler erhält („[...] *er bedankte sich kurz und leise für den Unterricht*“, SB1989, GS, Jg.4), der sich ansonsten kaum am Unterricht beteiligt hat: „*Ich war total erstaunt, da ich angenommen hatte der Mercator-Unterricht würde ihm keinen Spaß machen [...] Ich habe den Schüler anders wahrgenommen und bemerkt, dass er wohl nur*

schüchtern ist“ (SB1989).

6.5.2 Handeln als Lehrkraft

- **Wahl von Methoden und Inhalten:** Gerade im Bereich des Schülerengagements wird von einigen Förderlehrkräften resümiert, dass bestimmte Unterrichtsinhalte und -methoden dazu beigetragen haben, die Situation in der Gruppe bzgl. Mitarbeit und Motivation zu verbessern. So findet eine Förderlehrerin nach einigen Versuchen Unterrichtsinhalte, mit denen sie den Schülern einen kreativen Umgang mit Sprache vermitteln kann und die Schüler sich, anders als zuvor, auch motiviert daran beteiligen: *„Ich habe gesehen, wenn man das richtige Material wählt sind meine Schüler durchaus in der Lage, kreativ zu arbeiten, und vor allem haben sie dann auch Spaß daran“ (SW1987, GY, Jg.5).* In einem anderen Fallbericht bereiten die Förderlehrkraft und ihr Tandempartner aufwendig gestaltete Plakate zum Thema „Redewendungen“ vor. Aus Sicht der Förderlehrkraft stellen diese Plakate einen wichtigen Baustein dazu dar, dass die Sitzung zur *„für uns und offensichtlich auch die Schülerinnen motivierendste[n] Stunde“ (AL1989)* im gesamten Schuljahr wird, gerade da die Mitarbeit und Motivation in der Gruppe insgesamt als sehr schwierig beschrieben wird. In einem weiteren bereits berichteten Fall (MH1986) sind die Förderlehrkräfte mit Schülern in schwierigen Lebenslagen konfrontiert und schaffen es lange nicht, ein *„motivierendes Anforderungsniveau“* zu schaffen. Durch Impulse aus dem Begleitseminar entschließen sie sich, methodisch anders vorzugehen und die Schüler gezielt zu unterfordern, was den Schülern Erfolgserlebnisse verschafft und letztlich in dieser Gruppe zu einer besseren Arbeitsatmosphäre führt. Die Förderlehrkraft schließt für sich: *„Das zeigte mir, dass selbst wenn es hoffnungslos, in diesem Fall ‘motivationslos’ erscheinen mag, man doch erst die eigenen Methoden reflektieren muss und so lange anpassen und umändern muss, bis sie passen. Diese entscheidende Erkenntnis ist mein persönliches kritisches Ereignis. Es hat nicht nur die Schüler, sondern auch besonders mich motiviert, nicht aufzugeben“ (MH1986).*
- **Verhalten als Lehrkraft:** In einem Fallbericht kommt implizit, aber deutlich erkennbar eine Missbilligung des Verhaltens eines Lehrers der Regelklasse zum Ausdruck, der Schüler seiner Klasse demotiviert und ihnen beständig – aus Sicht der Förderlehrkraft unberechtigt – schlechte Noten ausgibt. Der Wille der Förderlehrkraft, sich in der eigenen Lehrerlaufbahn möglichst anders zu verhalten, ist bei Durchsicht der Situationsbeschreibung deutlich erkennbar und wird durch das Erleben der Situation im Rahmen des Förderunterrichts geprägt (BO1985).
- **Einstellung gegenüber Schülerverhalten:** Eine weitere Förderlehrkraft nimmt für sich aus der Erfahrung mit der Situation die Erkenntnis mit, dass nicht jedes Thema jeden Schüler

gleichermaßen interessieren kann – und muss. Reagiert sie anfangs noch mit Unverständnis darauf, dass ein Schüler die im Rahmen der Fördergruppe behandelte Lektüre nicht lesen möchte, so beginnt sie im Verlauf einiger Sitzungen das Verhalten des Schülers zu akzeptieren und damit umzugehen, dass er sich eher zurückzieht, solange die Lektüre im Unterricht behandelt wird. Sie beschreibt als Fazit für sich, es sei bedeutsam *„sich nicht stressen zu lassen und auf keinen Fall etwas persönlich zu nehmen“* (BB1984). Gerade letzterer Aspekt, das ‘Nicht-auf-sich-beziehen’, erscheint in dieser und anderen Situationen im Bereich des „Commitment“ besonders bedeutsam zur Bewältigung von Anforderungssituationen.

6.5.3 Persönliche Entwicklung

- **Anstoß zu persönlicher Weiterentwicklung:** Nur in einem Fall wird explizit ein persönlicher Entwicklungsbedarf angesprochen. So fragt sich eine Förderlehrkraft, die in der Situationsbeschreibung erst mit Drohungen ihr Ziel (Buchvorstellung jedes einzelnen Förderschülers) erreicht: *„Man fragt sich immer wieder, wie man möglichst gut das erreicht, was man möchte, ohne unangenehm werden zu müssen“* (KS1986, GY, Jg. 6 & 7). Allerdings wird nicht berichtet ob und inwiefern sie plant, die Denkanstöße z.B. mit dem Besuch von Lehrveranstaltungen an der Universität oder dem Austausch mit anderen Förderlehrkräften im Sinne einer professionellen Entwicklung aufzugreifen.

6.6 Theoretische und empirische Anschlüsse

Bei einer Betrachtung der Fälle aus der Anforderungsdimension „Commitment“ lassen sich Anschlüsse auf Ebene der Schüler, aber auch der Förderlehrkräfte herstellen:

- Auf Ebene der Förderlehrkräfte wird in einigen Fällen deutlich, dass hinter den Anforderungen ein subjektiv empfundenes Missverhältnis zwischen Aufwand (z.B. Unterrichtsvorbereitung) und Ertrag (z.B. Mitarbeit) liegt. Dieser Aspekt kann mit der Theorie der Effort-Reward-Imbalance (Siegrist 1996) eine theoretische Anreicherung erfahren.
- Auf Ebene der Förderschüler lassen sich Bezüge herstellen zwischen der dargestellten Anforderung des mangelnden Engagements und Theorien aus dem Bereich der Motivation. Bezogen auf die Förderlehrkräfte lassen sich damit a) mögliche Ursachen für mangelnde Motivation auf Schülerseite beleuchten und b) Entwicklungsmöglichkeiten diskutieren.

Das Modell der Effort-Reward-Imbalance (Siegrist 1996), bzw. im deutschen Sprachgebrauch das Modell der Gratifikationskrise, beleuchtet den subjektiv wahrgenommenen Zusammenhang von

Verausgabung und Belohnung. Wird über einen längeren Zeitraum hinweg ein Ungleichgewicht zwischen einem hohen Aufwand und einer geringen Belohnung wahrgenommen, so können negative Folgen für die Berufszufriedenheit bzw. auch das Stresserleben sowie das Auftreten von depressiven Symptomen postuliert werden (vgl. Larisch et al. 2003).

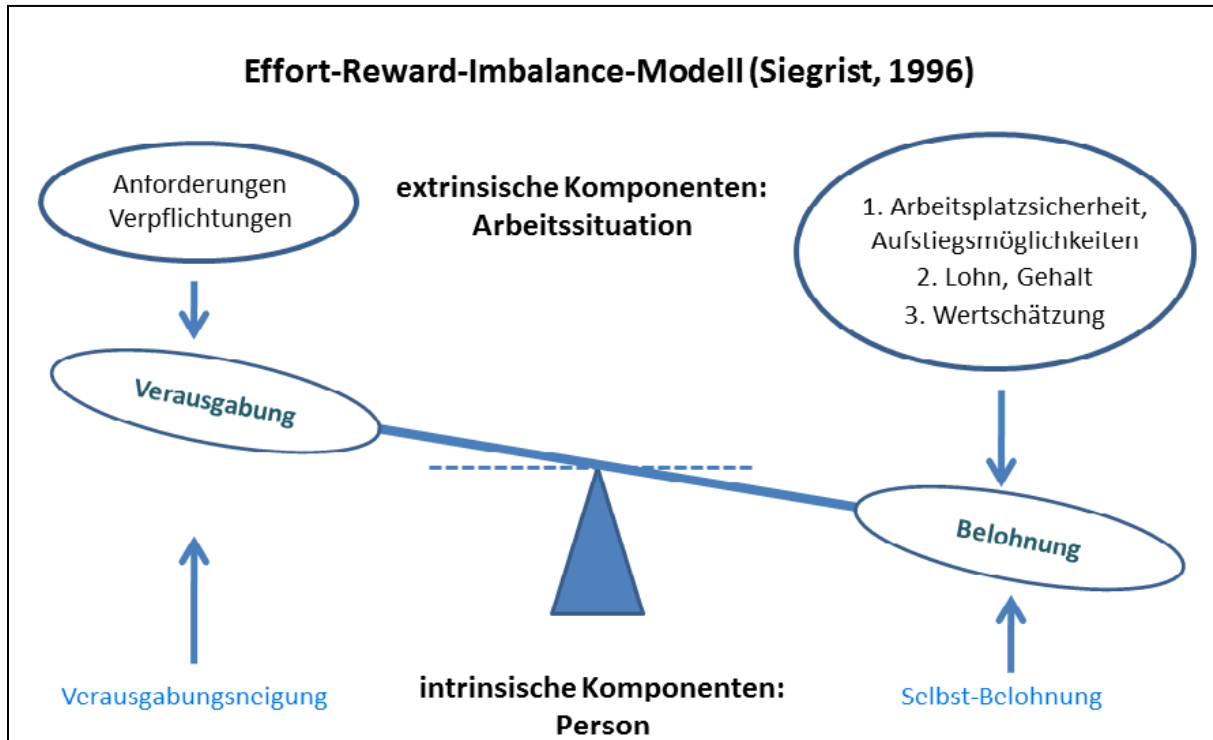


Abb. 9: Modell der Gratifikationskrise (Eigene Darstellung nach Siegrist 1996)

Im Modell wirken extrinsische Komponenten (Arbeitssituation) und intrinsische Komponenten (Personenmerkmale) darauf ein, wie eine Situation wahrgenommen wird und welche Belastungen auftreten. Beide Aspekte können zum Entstehen einer Gratifikationskrise beitragen. Zu den potenziellen externen Belastungsfaktoren gehören Anforderungen und Verpflichtungen, die sich aus der Tätigkeit ergeben (z.B. Zeitdruck). 'Interne' Belastung kann durch eine hohe berufliche Kontrollbestrebung bzw. übersteigerte Verausgabungsbereitschaft ('Overcommitment') befördert werden, wenn Personen also eine Aufgabe oder Tätigkeit z.B. mit zu hoher Motivation oder einer übersteigerten Erwartungshaltung an sich selbst angehen. Auf Seite der 'Belohnung' unterscheidet Siegrist zwischen verschiedenen materiellen bzw. immateriellen Formen der extrinsischen Gratifikation: Einkommen, Wertschätzung und Anerkennung sowie Arbeitsplatzsicherheit und Aufstiegsmöglichkeiten. Je höher die Anstrengung ausfällt und je weniger diese mit als adäquat eingeschätzten Belohnungen verbunden ist, desto ungünstiger sind die Folgen. Nach Siegrist (1996) gibt es dennoch bestimmte Bedingungen, unter denen Arbeitnehmer eine negative Bilanz zwischen Aufwand und Belohnung auf sich nehmen bzw. zumindest phasenweise ertragen:

- bei fehlenden Alternativen (z.B. kein Arbeitsplatzwechsel möglich)

- aus strategischen Entscheidungen heraus (mit der Hoffnung auf eine spätere Gratifikation, z.B. einem Karriereschritt)
- aufgrund des eigenen 'Overcommitments' (individuelle Disposition, die mit einem hohen Bedürfnis nach Anerkennung und Kontrolle einhergeht)

Auch wenn das Modell der beruflichen Gratifikationskrise auf längerfristige Prozesse bei Arbeitnehmern hin ausgelegt ist, können im Sinne eines theoretischen Anschlusses einige Aspekte der Tätigkeit von Förderlehrkräften näher beleuchtet werden. Dies erscheint gerade in der Anforderungsdimension „Commitment“ ertragreich, da die Förderlehrer mangelnde Mitarbeit bzw. mangelndes Schülerengagement häufig auf sich beziehen und dies im Sinne einer subjektiv als nicht ausreichend eingeschätzten 'Belohnung' im Sinne von Wertschätzung interpretiert werden kann. Die Förderlehrkräfte investieren in der Regel viel Aufwand in die Vorbereitung der Sitzungen (ca. 60 Minuten im Durchschnitt, wobei eine Bandbreite von 15 bis 180 Minuten für die Vorbereitung einer Sitzung genannt wird; Die Daten aus Fragebogen I geben hier allerdings kein eindeutiges Bild ab, z.B. da die Förderlehrkräfte z.T. die eigene Anfahrt zum Förderort als 'Vorbereitungsaufwand' eingetragen haben). Wird dieser Aufwand nicht adäquat in Form von Anerkennung oder Wertschätzung aufgewogen, so kann man ein Ungleichgewicht mit etwaigen negativen emotionalen Folgen wie Wut oder Enttäuschung konstatieren. Eine langfristige Auswirkung solcher Prozesse auf die psychosoziale Gesundheit wird für den Förderunterricht nicht angenommen, da die Tätigkeit als Förderlehrkraft nur einen, vergleichbar kleinen, Ausschnitt aus der Lebenswelt der Förderlehrkräfte darstellt und das Empfinden der Förderlehrkräfte wohl weniger beeinflusst, als für eine Tätigkeit im Sinne eines Arbeitnehmerverhältnisses mit einer 40-Stunden Woche postuliert werden kann. Nichtsdestotrotz lassen sich die Elemente des Siegrist-Modells auf den Förderunterricht beziehen:

- *Die Förderlehrkräfte werden mit Situationen konfrontiert, die bisweilen hohe Anforderungen an sie stellen. Zudem investieren sie in der Regel viel Zeit in die Vorbereitung, Durchführung und ggf. Nachbereitung der Fördersitzungen. Aufwand und Anforderungen sind so, zumindest phasenweise, als hoch einzuschätzen.*
- *Demgegenüber stehen mehr oder weniger ausgeprägte Formen der Gratifikation. Für den Förderunterricht scheint dabei insbesondere die Dimension der Wertschätzung bzw. Anerkennung im Vordergrund zu stehen. Die Förderlehrkräfte bekommen eine Entlohnung, schätzen diesen Aspekt aber selbst nicht als sehr bedeutend ein⁶⁰, d.h. das Honorar scheint aus subjektiver Sicht nicht die vorrangige Belohnung. Eher bedeutsam scheint das Sammeln*

⁶⁰ In Fragebogen I (Evaluation) wurden die Motive zur Aufnahme der Tätigkeit als Förderlehrkraft erfasst. Der Nebenverdienst wird dabei weniger bedeutsam eingestuft (6-stufige Skala, Mittelwert = 4,12) als z.B. das Sammeln von Praxiserfahrung (MW = 5,81) oder die Chance, selbstständig mit einer Gruppe von Schülern arbeiten zu können (MW = 5,66).

von Praxiserfahrung, was im Sinne einer beruflichen Entwicklung die Möglichkeit bietet, die spätere Arbeitsplatzsuche zu vereinfachen bzw. entsprechende Kompetenzen, auch im Bereich der Deutschförderung, zu sammeln. Direkt wirksam erscheint demgegenüber das Empfinden von Wertschätzung und Anerkennung, ob von Seiten der Schüler, der Lehrer an der Einsatzschule oder anderer Akteure (Eltern, Projektleitung). Dies zeigt sich z.B. bei Falldarstellungen, in denen die Förderlehrkräfte positive Rückmeldungen von Schülern als bedeutsam wahrnehmen – im Sinne des Siegrist-Modells kann eine solche Rückmeldung zu einer Balance zwischen empfundenem 'Aufwand' und 'Ertrag' führen.

- *Gerade die Fälle mangelnden Commitments, bei denen einzelne oder mehrere Förderschüler sich nicht beteiligen, Aufgaben unwillig bearbeiten, zusätzlich den Unterricht stören bzw. den Unterricht schwänzen, können sich im Sinne einer mangelnden Wertschätzung durchaus dahingehend auswirken, dass aus Sicht der betroffenen Förderlehrkräfte die Balance zwischen Aufwand und Ertrag nicht gegeben bzw. aus dem Lot geraten ist.*
- *Zusätzlich kann auf Basis der Falldarstellungen bei manchen Förderlehrkräften ein 'Overcommitment', z.B. in Form übersteigerter Erwartungen an sich selbst, vermutet werden, was als interner Faktor zum Auftreten von Belastungsempfinden interpretiert werden kann.*

Das mangelnde Engagement von Schülern kann mit Hilfe von Theorien aus dem Bereich der Motivation eine theoretische Anreicherung erfahren, da hier mögliche Ursachen für das Schülerverhalten expliziert werden und Möglichkeitsräume für das Lehrerhandeln aufgezeigt werden können.

Zieht man z.B. die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1993) heran, so wird das Auftreten intrinsischer Motivation daran geknüpft, ob und inwiefern die Grundbedürfnisse nach Kompetenz bzw. Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit in einer Situation befriedigt werden. Bei intrinsischer Motivation handelt ein Individuum nicht aufgrund äußerer Anstöße (extrinsisch motiviert) wie z.B. erwarteten positiven oder negativen Sanktionen (Belohnung, Bestrafung) oder aus Sympathie oder Antipathie gegenüber weiteren beteiligten Akteuren, sondern „der Sache wegen“ (Braune 2012, S. 38), d.h. aus Interesse, Freude, Neugier oder einem erwarteten positiven Erlebnis bei der Durchführung der Handlung heraus. Die Erfüllung der genannten Bedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit nimmt Einfluss auf die Motivation, die Selbstwirksamkeitserwartung und letztlich die Leistung (vgl. Schunk & Pajares 2002). Nach Deci und Ryan sind insbesondere intrinsisch motivierte Handlungen in Hinblick auf die Dimension der Selbstbestimmung günstig einzuschätzen und bilden eine Basis für effektives Lernen. Die Formen extrinsischer Motivation hingegen müssen in ihrer Bedeutung für effektive

Lernprozesse differenziert betrachtet werden, wobei sich der jeweilige Grad an Selbstbestimmung bzw. externer Kontrolle unterscheidet (vgl. Braune 2012):

- Externale Regulation: Handlung rein auf Basis erwarteter positiver oder negativer Sanktionen, auf Druck von außen
- Introjezierte Regulation: Handlung aufgrund internalisierter normativer Erwartungen, „weil es sich gehört“ bzw. aufgrund eines schlechten Gewissens
- Identifizierte Regulation: Handlung auf Basis von Werten oder mit der Perspektive der Erreichung von Zielen, mit denen sich das Individuum identifiziert
- Integrierte Regulation: Integration von Zielen, Werten oder Handlungen in das Selbstkonzept, die über eine Identifikation hinausgeht

Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie wird postuliert, dass die unterschiedlichen Grade an Selbstbestimmung in diesen gestuften Formen der Motivation zu unterschiedlichen Ausprägungen bzgl. der Ausdauer beim Lernen, des emotionalen Erlebens während des Lernens und der Lernergebnisse, z.B. der Qualität des erworbenen Wissens, führen (Krapp & Ryan, 2002). Kurz gesagt: Lehr-Lern-Arrangements, die das Autonomieerleben stärken, indem sie z.B. Wahlmöglichkeiten bieten oder eigenständiges Arbeiten erlauben, wirken sich in positivem Sinne auf die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung basierenden Motivation aus.

Mit dem ARCS-Modell nach Keller (2010) können Gestaltungshinweise für motivationsförderliche Lehr-Lern-Arrangements abgeleitet werden. Vorrangig geht es hier um die Frage, wie Schüler mittels geeigneter Instruktionen dazu gebracht werden können, sich möglichst intensiv dem Lerngegenstand zu widmen. Keller arbeitet vier Dimensionen heraus, die für die Entstehung und den Erhalt von Motivation bedeutsam erscheinen (vgl. die Darstellung bei Braune 2012, S. 49ff sowie Kiel & Pollack 2011, S. 115f):

- **Attention** (Aufmerksamkeit): Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand richten, vor allem aber auch die Aufmerksamkeit über den Lernprozess hinweg aufrecht erhalten, z.B. durch das Wecken von Neugier (Konfrontation der Schüler mit Paradoxien oder Konflikten, geeignete Mittel der Veranschaulichung, aktivierende Maßnahmen, Abwechslung)
- **Relevance** (Relevanz): Bedeutung des Lernens klar herausstellen (z.B. auf Erfahrungen der Schüler aufbauen, auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der behandelten Inhalte verweisen, als Lehrkraft Vorbild sein und Enthusiasmus für die Themen zeigen)
- **Confidence** (Zuversicht): Selbstvertrauen der Schüler stärken, Über- oder Unterschätzung vermeiden helfen (z.B. durch transparente Vorgaben von Lernzielen und Leistungserwartungen, adaptive Anspruchsniveaus, Ermöglichen von Erfolgserlebnissen)

- **Satisfaction** (Zufriedenheit): Zufriedenheit über erreichte Lernprozesse befördern (z.B. durch Feedback, Bestärkung oder das Ermöglichen der Anwendung des Gelernten)

Geht man der Frage nach, warum sich einige Schüler im Förderunterricht wenig als andere engagieren bzw. seltener teilnehmen, so kommen unterschiedliche Ursachen in Betracht. Der Förderunterricht findet in der Regel nachmittags an den Schulen statt, was sich im Einzelfall sowohl günstig (z.B. entfällt eine 'Anreise' zu den Fördersitzungen), häufig aber auch ungünstig auszuwirken scheint (z.B. sich nach einem Schultag im gleichen Umfeld 'nochmal aufzuraffen'). Der Förderunterricht als freiwillig besuchte, zusätzliche Veranstaltung weist im Abgleich mit dem Regelunterricht Merkmale auf, welche die Motivation fördern bzw. hemmen können. Dies wirkt sich auch auf die Anforderungen und die Möglichkeiten der Bewältigung aus. Im Förderunterricht kann eine Förderlehrkraft z.B. eher aus pädagogischen Erwägungen ('Takt') heraus Freiräume gewähren – z.B. akzeptieren, dass ein Schüler eine bestimmte Lektüre nicht mag und sich phasenweise nicht am Unterricht beteiligt. Dieser Aspekt scheint in einer Regelklasse angesichts des Lehrplan- bzw. Notendrucks schwieriger umsetzbar. Die Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen des Förderunterrichts sind hier, auch in Hinblick auf das Modell von Keller, weiter gefasst als es für den Regelunterricht zumindest langfristig möglich erscheint. Die Förderlehrer haben z.B. die Möglichkeit, die Fördersitzungen relativ autonom zu gestalten, eine feste Bindung an ein Curriculum ist nicht gegeben. So versuchen Förderlehrkräfte z.B. in vielen Fällen, sich an den Bedarfen der Schüler zu orientieren und nicht alle Unterrichtsinhalte fest vorzugeben – das kann auch als Versuch gewertet werden, 'Relevanz' herzustellen. Andererseits stehen den Förderlehrkräften so gesehen auch weniger Möglichkeiten offen, extrinsische Motivation durch Druck zu erzeugen und die Schüler so zur Teilnahme bzw. Mitarbeit zu bewegen. Genannt werden hier z.B. Aufforderungen bzw. Ermahnungen oder auch positive Sanktionen (z.B. ein Token-System mit Punkten für Mitarbeit). Als ultima ratio steht den Förderlehrkräften – in Absprache mit der koordinierenden Lehrkraft bzw. der Projektleitung – zwar der Ausschluss eines Förderschülers aus dem Projekt zur Verfügung. Diese Handlungsoption kommt allerdings in den vorliegenden Fällen nicht zum Einsatz und wird nur in einem Fall angedroht. In vielen Fällen kommen vielmehr Handlungen bzw. Verhaltensweisen der Förderlehrkräfte zur Sprache, die sich in Richtung des Versuchs einer Förderung intrinsischer Motivation interpretieren lassen, z.B. über den Wechsel von Unterrichtsmethoden weg von lehrerzentrierten hin zu schülerorientierten Formen. Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993) geht es dabei um das Ermöglichen von Autonomie- und Kompetenzerleben, die Förderung sozialer Eingebundenheit sowie um die Frage, ob die Schüler einen eigenen Nutzen im Besuch des Förderunterrichts erkennen oder ob dieser als zusätzliche Verpflichtung wahrgenommen wird.

Allerdings muss für den Förderunterricht festgehalten werden, dass – auch bei Beachtung der genannten Aspekte zur Motivierung – nicht jegliche Anforderung der Dimension „Commitment“ umfassend zu bewältigen ist. In einigen Fällen stehen diesem Anspruch z.B. Voraussetzungen auf Seiten der Schüler, der Lehrer oder sonstige Kontextfaktoren entgegen, so dass eine Förderung von (intrinsischer) Motivation im Rahmen des Förderunterrichts bisweilen kaum umsetzbar erscheint. So wird z.B. von einer Fördergruppe berichtet, deren Mitglieder insgesamt negative Schulerfahrungen und eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung aufzuweisen scheinen. Die Förderlehrkraft versucht zwar, diese zur Mitarbeit zu motivieren und gemeinsam die Themen einer anstehenden Schulaufgabe zu bearbeiten – das wäre das Herstellen von 'Relevance' in einem hoch pragmatischen Sinn –, was sich aber als sehr schwierig darstellt. Die zentrale Anforderung aus Sicht der Förderlehrkraft bestand in diesem Fall darin, „Schüler der 10. Klasse von der Überzeugung wegzubringen, sie könnten eh kein gutes Deutsch und sie würden nie bessere Noten haben. Ich musste die Schüler zu Leistung motivieren und ihnen vermitteln, dass auch für sie Erfolgschancen bestehen. Dies war aufgrund der sehr großen Demotivation und negativen Haltung und Hilflosigkeit sehr schwierig“ (BO1985).

Hinweise auf die Motivation der Schüler könnte auch eine Betrachtung der zugrundeliegenden Motive für die Teilnahme geben, für die im Rahmen dieser Untersuchung allerdings keine konkreten Daten, sondern nur Hinweise aus den Falldarstellungen vorliegen. Hier kann aber auf die bereits in der Einleitung angesprochene bundesweite Evaluation des Mercator-Projekts Förderunterricht verwiesen werden, in der zur Motivlage der Förderschüler folgende Aspekte genannt werden:

„Die Motivlage für die Teilnahme am Förderunterricht ist in allen drei Erhebungswellen und im Längsschnittvergleich sehr stabil. Als zentrale Motive für die Teilnahme am Förderunterricht geben vier Fünftel der Förderschüler an, „bessere Noten“ bekommen zu wollen. Um die 60 % wollen einen höheren Bildungsabschluss erreichen und „mehr lernen“. Die Hälfte der Förderschüler erklärt zudem, nicht sitzen bleiben zu wollen. Von eher geringerer Bedeutung ist das Streben, die Erwartungshaltungen von Lehrern und Eltern („meine Eltern möchten es“ und „meine Lehrer möchten es“) zu erfüllen“ (efms 2009, S.7).

Legt man diese repräsentativ erhobenen Aussagen zugrunde, so können zumindest vergleichbare Motivlagen für die Förderschüler am Standort München angenommen werden. Die Förderschüler weisen Motive auf, die man überwiegend als pragmatische Motive interpretieren kann. Bezogen auf die angesprochene Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993) lassen sich diese Motive tendenziell nicht im Sinne einer intrinsischen Motivation interpretieren – ein Besuch des Förderunterrichts rein aus Interesse, Neugier oder allgemein der Verbesserung der Sprachkompetenz wegen kommt hier nicht zum Ausdruck. Vielmehr zeigen sich Formen der extrinsischen Motivation, z.B. externale Regulation (bei den Fällen, in denen eine Erwartungshaltung von Eltern oder Lehrern

befriedigt werden soll⁶¹) oder identifizierte Regulation (bei den Fällen, wo das Erreichen bestimmter Noten oder Abschlüsse im Vordergrund steht). Wie beschrieben sind extrinsische Formen der Motivation nicht per se hemmend für Lernprozesse, bedürfen aber unterstützender Maßnahmen, um selbstbestimmtes Lernen zu befördern.

⁶¹ Dieser Aspekt kommt auch vereinzelt in den hier erhobenen Falldarstellungen zum Tragen, so gibt es in einigen Situationsbeschreibungen Hinweise darauf, dass die Schüler den Förderunterricht aufgrund von elterlichem Druck besuchen

7 Anforderungsdimension 4: „Förder-Fachlichkeit“

Definition: Anforderungen aus der Dimension „Förder-Fachlichkeit“ beziehen sich auf die überwiegend fachlichen und fachdidaktischen Aspekte einer professionellen Handlungskompetenz als Förderlehrkraft, die über das 'Erziehen' hinausreichen. Die fachlichen Anforderungen umfassen dabei die Bereiche Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, Diagnostik und Förderung, Beratung sowie den Umgang mit (Schüler-) Feedback und den Umgang mit kultureller Heterogenität.

Differenziert werden können diese Situationen nach

- dem Ausmaß der Anforderung (von unproblematischen Schülernachfragen bis zu fordernden diagnostischen Einschätzungen),
- dem Auftreten der Anforderung (Erkennen von Bedarf durch Förderlehrkraft, Schüleräußerungen, Bitten von Lehrkräften der Einsatzschule),
- der von der Förderlehrkraft empfundenen Intensität der Situation,
- der Häufigkeit des Auftretens (singulär bis dauerhaft),
- konkreten Erscheinungsformen (Vermittlung, Diagnostik und Förderung, Beratung, Umgang mit Feedback, Umgang mit kultureller Heterogenität).

7.1 Phänomene aus der Anforderungsdimension Förder-Fachlichkeit

Entgegen den Erwartungen vor der ersten Datenerhebung stellen Anforderungen an die 'Förder-Fachlichkeit' nicht die größte Gruppe an Anforderungen dar, die im Rahmen des Förderunterrichts an Förderlehrkräfte gestellt werden. Dies mag verwundern, da von außen betrachtet in der Vermittlung, der Diagnostik oder auch der Beratung das 'Kerngeschäft' der Förderlehrkräfte vermutet werden kann. Ein möglicher methodischer Bias, der eventuell Anforderungen aus diesem Bereich im Vergleich zu Situationen aus den anderen beschriebenen Dimensionen in den Hintergrund rücken lässt, wird in Kapitel 10.1 diskutiert.

7.1.1 Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache

Als zentrale fachliche Anforderung erscheint das Erklären und Vermitteln von Inhalten im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Differenziert werden können die in diese Kategorie eingeordneten Fälle danach, von welcher Seite ein Bedarf gemeldet wird bzw. von welcher Seite eine Anforderung an die studentischen Förderlehrkräfte formuliert wird:

- Die Anforderung kann zum einen darin liegen, dass eine Förderlehrkraft selbst einen Bedarf bei Schülern erkennt und im Förderunterricht entsprechend darauf eingeht.
- In einer anderen Situation wird ein Bedarf, z.B. nach Wiederholung oder Vertiefung eines in der Regelklasse behandelten Themas, von Schülern geäußert.
- In anderen Fällen kommt die Anforderung von Seiten der Lehrer in den Regelklassen, wenn

diese z.B. die studentischen Förderlehrkräfte darum bitten, mit den Förderschülern das Thema einer anstehenden Klassenarbeit zu wiederholen.

So berichtet eine Förderlehrerin von einer Förderstunde mit Schülern der neunten Jahrgangsstufe einer Hauptschule, in der sie das Fehlen von zwei der insgesamt vier Förderschüler zum Anlass nimmt, den Stoff der letzten Sitzung zu wiederholen:

„Weil nur zwei Schüler anwesend waren, habe ich die Stunde kurzerhand umdisponiert und noch einmal Lesetexte aus der letzten Stunde herausgeholt. Es waren deutsche Redewendungen, die wir in der letzten Stunde gelesen hatten und kurz besprochen hatten. Ich hatte nach der letzten Stunde nicht den Eindruck, dass die Schüler den Inhalt verstanden hatten, geschweige denn den Transfer der Redewendung anwenden konnten“ (MN1990).

Interessant erscheint an diesem Fallbeispiel, dass die berichtende Förderlehrerin die aktuelle Situation in der Gruppe – nur zwei Schüler anwesend – als Auslöser dafür sieht, die Unterrichtsplanung abzuändern. Insbesondere ist auffällig, dass aus ihrer Sicht das Thema der letzten Sitzung nicht von allen Schülern komplett verstanden wurde, sie aber augenscheinlich trotzdem die nächste Sitzung mit neuen Inhalten fortzuführen geplant hatte. Möglicherweise bezieht sich die Förderlehrerin darauf, dass die Inhalte der vergangenen Sitzung nur von den beiden anwesenden Schülern nicht verstanden wurden, so dass sich mit dem Fehlen der restlichen Gruppenmitglieder die Möglichkeit einer Vertiefung bietet. Andererseits kann auch die Beschreibung, dass die Redewendungen in der letzten Stunde gelesen und „kurz besprochen (MN1990)“ wurden darauf hindeuten, dass die Förderlehrerin selbst mit dem Ergebnis der letzten Sitzung nicht zufrieden war, z.B. weil der Inhalt eventuell nur am Ende der Stunde kurz angerissen wurde.

Die eigentliche Anforderung an die Förderlehrkraft zeigt sich in der Vermittlung des Themas „Umgang mit Redewendungen“, die sich auch in der vergleichsweise intensiven Fördersituation – eine Förderlehrerin, zwei Förderschüler – schwierig gestaltet:

„Jeder der beiden Schüler hatte in dieser Stunde eine unterschiedliche Redewendung bekommen, damit sich die Schüler die Redewendungen gegenseitig vorstellen können. Die Redewendungen waren meiner Meinung nach gut strukturiert mit Beispielsituation, Bedeutung und Herkunft und zudem in einer einfachen Sprache formuliert. Trotzdem hatten die beiden Schüler immense Probleme den Inhalt zu verstehen. Besonders die Aufgabe, mit eigenen Worten Stichpunkte aufzuschreiben, scheiterte zunächst“ (MN1990).

Die Förderlehrkraft selbst formuliert als zentrale Anforderung die Anpassung des Niveaus an den Sprachstand, „um sie [die Schüler] fordern zu können und nicht zu überfordern“ (MN1990). Sie versucht, die Redewendungen kleinschrittig zu erläutern und das Verständnis mit weiteren Beispielen zu unterfüttern. Einer der beiden Schüler zeigt schnellere Fortschritte und wird in die Erklärungsversuche miteinbezogen, um den schwächeren Schüler zu unterstützen. Letztlich gestaltet

sich die Sitzung erfolgreich, beide Schüler verstehen die ihnen zugeteilten Redewendungen. Als Kriterium für den Erfolg wertet die Förderlehrerin die Tatsache, dass beide Förderschüler am Ende der Sitzung die Redewendungen in eigenen Worten ausdrücken können. Zumindest implizit klingt in der Beschreibung des Falls die Einschätzung an, dass sich das intensive Erarbeiten der Redewendungen in größeren Gruppen bzw. Klassenverbänden schwieriger gestalten könnte, auch da die Förderlehrerin den Erfolg auf das *„Eingehen auf die beiden Schüler in Einzelarbeit“* (MN1990) zurückführt.

In einer weiteren Situationsbeschreibung stammt die Anforderung „Vermittlung“ von einer Schülerin. Die Förderlehrkraft unterrichtet eine kleine Gruppe mit nur zwei Förderschülerinnen (Gymnasium, Jahrgänge 6 und 7). Die Förderlehrerin plant den Unterricht in der Regel eigenständig, geht aber auch auf Bedarfe ein, die von den beiden Schülerinnen geäußert werden. Die Förderlehrkraft scheint kaum in die Schulorganisation eingebunden zu sein, der Kontakt mit der koordinierenden Lehrkraft wird als ‘ungenügend’ bewertet, mit weiteren Lehrkräften – z.B. also auch den Klassenlehrern bzw. Fachlehrern des Faches Deutsch – besteht kein Kontakt. Auch aus diesem Grund geht die Förderlehrerin besonders auf die Bedarfe der beiden Förderschülerinnen ein: *„Da ich keinerlei Kontakt zu den Lehrern der Schülerinnen habe kommen diese meist direkt auf mich zu, wenn sie konkrete Fragen haben“* (LT1989). Das Aufgreifen von Bedarfen, die von Schülern geäußert werden, stellt im Sinne des Projekts ein angemessenes Vorgehen dar, allerdings sollten die Förderlehrkräfte auch eigene Inhalte in den Förderunterricht einbringen.

In der konkreten Situation bittet eine Schülerin die Förderlehrkraft darum, mit ihr Passivformen zu üben, da eine Schulaufgabe im Fach Deutsch mit dem Schwerpunkt Grammatik anstehe. Die Lehrkraft reagiert darauf und bereitet für die nächste Sitzung entsprechende Übungen vor:

„Die Schülerinnen begriffen das Wesentliche recht schnell und wir kamen gut voran. Zwischendurch tauchten natürlich immer wieder Fragen auf, die ich ihnen zu beantworten versuchte“ (LT1989).

Die Anforderung an die Förderlehrerin erscheint in diesem Fall nicht besonders groß, da die Inhalte von den Schülerinnen augenscheinlich gut verstanden und umgesetzt werden. So charakterisiert auch die Förderlehrerin selbst in ihrer Einschätzung der Situation die Anforderung als nicht sehr fordernd, auch wenn es ihr im Rückblick sehr bedeutsam erschien, die Situation „zufriedenstellend zu lösen“. Nichtsdestotrotz tauchen auch in dieser insgesamt positiv verlaufenden Sitzung Fragestellungen auf, welche die Förderlehrkraft fachlich fordern, was man an ihrer Beschreibung vom *„Versuch“*, die Fragen der Schülerinnen zu beantworten, ablesen kann. Auch die vergleichsweise geringen Vorkenntnisse der Förderlehrkraft, insbesondere die geringe Unterrichtserfahrung, müssen in diese Überlegungen miteinbezogen werden.

Als zentrales Erfolgskriterium benennt die berichtende Förderlehrkraft das befriedigende Abschneiden der Schülerin bei der genannten Schulaufgabe. Zurückzuführen ist dieses, auch für sie

als Förderlehrkraft positive, Ergebnis aus ihrer Sicht insbesondere auf die spezifischen Möglichkeiten der Förderung im Rahmen des Förderunterrichts: *„Insgesamt glaube ich, dass es den Schülerinnen vor allem viel brachte, dass sie mich immer fragen konnten, wenn ihnen etwas unklar war, was man im Regelunterricht ja nicht immer machen kann“* (LT1989).

Bezogen auf die spezifischen Bedarfe von Schülern und das Eingehen auf diese im Rahmen des Förderunterrichts muss im Einzelfall geklärt werden, inwiefern die Behandlung von Themen, die von einzelnen Schülern gewünscht werden, ihre Berechtigung hat. In diesem Fall stammen die beiden Förderschülerinnen aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen, so dass das Thema „Passivformen“ für eine Schülerin zur konkreten Schulaufgabenvorbereitung dient, für die andere Schülerin nicht. Dieser Aspekt wird in der Fallbeschreibung nicht thematisiert. Die zweite Schülerin beteiligt sich augenscheinlich aktiv an der Bearbeitung des Themas und äußert keinen eigenen bzw. keinen anderweitigen Förderbedarf. In gemischten Gruppen, in denen die Förderschüler aus verschiedenen Klassen oder Jahrgangsstufen stammen, erscheint der Aspekt dennoch bedeutsam und verweist auf eine weitere mögliche Anforderung, die der Notwendigkeit von Differenzierung bzw.

Individualisierung. Differenzierende Maßnahmen sind allerdings nicht nur in jahrgangsgemischten Gruppen notwendig, auch Schüler einer Klasse oder Jahrgangsstufe können, z.B. aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen (z.B. Sprachstand), den Einsatz differenzierender Arbeitsmethoden bedingen. Dieser Aspekt wird allerdings nur in wenigen Fallberichten explizit erwähnt (vgl. Kapitel 7.1.2, Diagnostik und Förderung).

Die Anforderungen aus dem Bereich „Vermitteln“ erscheinen auch in Hinblick auf die Einschätzung der Förderlehrkräfte bezüglich ihrer Rolle als Lehrkraft bedeutsam. So können Ansprüche an sich selbst als ‘fachlich kompetente Lehrkraft’, Ansprüche der Förderschüler oder auch Ansprüche der Klassen- oder Fachlehrer der Regelschule bedeutsam werden und – je nach Einschätzung der Wirksamkeit der eigenen Handlungen – das Selbstbild als Förderlehrkraft stärken oder bedrohen. Letzterer Aspekt gewinnt zusätzliche Bedeutung in denjenigen Situationen, in denen Lehrkräfte der Einsatzschule explizit an die Förderlehrkräfte herantreten und um Wiederholung oder Vertiefung eines Stoffgebietes bitten – hier treten noch Erwartungen der Lehrkräfte hinzu, die von den Förderlehrkräften befriedigt werden sollen.

So berichtet eine Förderlehrerin von einer Situation, in der sie von einer Klassenlehrerin eines Förderschülers gebeten wird, das Thema einer anstehenden Klassenarbeit speziell mit einem Schüler im Förderunterricht zu wiederholen. Der betreffende Schüler wird in der Vorgeschichte des Falls als schwierig beschrieben: *„In meiner Förderklasse gibt es einen Jungen, der sehr schlecht in Deutsch ist und immer abblockt, wenn man ihm etwas erklären möchte. Auch die Lehrer kommen schlecht an ihn heran“* (SF1988). Der Fall spielt sich in einer Fördergruppe ab, an der fünf Schüler der fünften Jahrgangsstufe einer Hauptschule teilnehmen.

„Die Klassenlehrerin des Schülers kam vor der Stunde zu mir und bat mich, ob ich dem Schüler H. nicht noch einmal erklären könnte, wie man ein Rezept schreibt, weil die Klasse am nächsten Tag einen benoteten Aufsatz darüber schreiben würde. Ich sagte ihr zu, war mir aber bewusst, dass dies eine schwierige Aufgabe sei. Im Förderunterricht erklärte ich ihm dann noch einmal von Anfang an, wie man ein Rezept schreibt. Ich hatte auch den Eindruck, dass er dies verstanden hatte, war mir aber trotzdem unsicher, ob er sich das auch bis morgen merken würde“ (SF1988).

Als zentrale Anforderung sieht die Förderlehrerin die Herausforderung, dem Schüler zu einer guten Note zu verhelfen. Die Anforderung - und eine zufrieden stellende Lösung derselben - erscheinen aus Sicht der berichtenden Förderlehrerin bedeutsam. Neben der fachlichen Herausforderung, nämlich dem Vermitteln des Themas „Rezept schreiben“, klingt in dieser Einschätzung der Förderlehrerin an, dass sie wohl auch das Ziel verfolgt, den Ansprüchen der Klassenlehrkraft zu genügen. Insgesamt scheint die Anforderung an die Förderlehrerin hoch einzuschätzen zu sein, da der Schüler der Beschreibung zufolge schlechte Deutschkenntnisse hat und sich wenig zugänglich gibt.

Letztlich kann die Förderlehrkraft die an sie gestellten Anforderungen bewältigen. Der Schüler erreicht mit der Note drei eine überraschend gute Leistung, die Klassenlehrerin würdigt im Nachgang die gelungene Vorbereitung durch die Förderlehrerin.

Die Förderlehrerin ist im beschriebenen Fall alleine in der Gruppe tätig. Nicht näher eingegangen wird auf die Rolle der anderen Mitglieder der Fördergruppe während der betreffenden Sitzung. Die Anfrage der Klassenlehrerin bezieht sich genauso rein auf den einzelnen Schüler wie die Beschreibung der Förderlehrerin („*erklärte ich ihm...*“).

- So ist nicht klar ersichtlich, ob die Mitschüler aus der gleichen Klasse stammen und so von der Intensivierung des Prüfungsthemas ebenfalls direkt profitieren, oder ob die anderen Förderschüler während der Sitzung andere Themen bearbeiten. Bei einer intensiven Förderung eines einzelnen Schülers in einer Sitzung erscheinen notwendig werdende Differenzierungsmaßnahmen auch in kleinen (Förder-) Gruppen als Herausforderung für studentische Förderlehrkräfte.
- Auch auf die Anforderung einer kurzfristigen Umplanung der Stunde und eventuelle Konsequenzen wird nicht näher eingegangen: die Klassenlehrerin bittet spontan um das Bearbeiten des Themas im Rahmen des Förderunterrichts, die Förderlehrkraft stimmt dem zu.

Eine flexible Reaktion auf Anfragen von Lehren der Regelschule wird auch in einer anderen Situationsbeschreibung als Anforderung benannt, die in einer Gruppe mit sechs Förderschülern (Jahrgänge 6 & 8) einer Hauptschule spielt:

„Mein Tandempartner und ich haben eine der ersten Förderstunden ausführlich vorbereitet, uns

passende Methoden und Inhalte überlegt und sind gut vorbereitet an die Stunde herangegangen. Als wir gerade die Arbeitsmaterialien im Lehrerzimmer kopieren wollten, kam der Klassenlehrer unserer Schüler zu uns und sagte, dass in ein paar Tagen eine Probe geplant ist und fragte, ob wir bitte seine Arbeitsmaterialien für die Stunde nutzen könnten, damit die Schüler auf die Situation vorbereitet sind. Natürlich wollten wir uns kooperativ und flexibel zeigen und haben dem zugestimmt, auch wenn wir die Stunde für uns ganz anders geplant hatten“ (AK1988).

Neben die Anforderung, dem Anspruch des Klassenlehrers zu genügen, tritt erst in der weiteren Beschreibung die konkrete fachliche Anforderung, die sich aus der Anfrage des Klassenlehrers ergibt: *„Unsere eigene Stundenplanung komplett zur Seite zu schieben, mir in kurzer Zeit das vorgegebene Material anzusehen und zu überlegen, mit welchen Methoden man dieses am besten vermitteln kann“ (AK1988).* Die fachliche Anforderung zeigt sich hier insbesondere in der Herausforderung, in kurzer Zeit die vorab geplante Struktur der Fördersitzung anzupassen und das Material des Klassenlehrers inhaltlich und didaktisch zu verarbeiten. Da die beiden Förderlehrkräfte kurz vor der Förderstunde während des Kopierens eigener Materialien angesprochen werden ist diese Umstrukturierung augenscheinlich sehr kurzfristig notwendig.

Die Situation wird von der berichtenden Förderlehrerin als bedeutsam, aber nicht brisant bzw. stark fordernd eingeschätzt. Auch diese Einschätzung deutet darauf hin, dass es der Förderlehrkraft primär wichtig erscheint, den Ansprüchen des Klassenlehrers zu genügen (*„Natürlich wollten wir uns kooperativ und flexibel zeigen [...]“; AK1988*). Die Bewältigung der Anforderung, den Unterricht kurzfristig umzustrukturieren, gelingt nach Einschätzung der berichtenden Förderlehrerin gut. Weitere Anforderungen aus dem Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ wurden von Teilnehmern eines Validierungs-Workshops genannt. So verweist eine Förderlehrkraft auf ihre Schwierigkeiten, im Rahmen des Förderunterrichts in einer fünften Klasse des Gymnasiums auf manche fachliche Anfrage der Förderschüler zu reagieren, da ihr Fachbegriffe aus der deutschen Philologie (wie z.B. „Präteritum“) nicht bekannt sind bzw. sie diese seit ihrer eigenen Schulzeit nicht mehr verwendet hat. Die betreffende Förderlehrkraft studiert weder Deutsch als Unterrichtsfach noch Deutsch als Zweitsprache, das gewählte Lehramt der Studentin ist nicht bekannt. Diese Anforderung lässt sich zum einen auf den Förderunterricht beziehen, wo die Rolle der Förderlehrkraft als ‘fachliche Instanz’ bei Nichtkenntnis von Begriffen, mit denen die Förderschüler durch den Unterricht an der Regelschule vertraut sind, durchaus gefährdet sein kann. Zum anderen bietet dieser Aspekt einen Ausblick auf die spätere Tätigkeit als Lehrkraft, wo – abhängig von der Schulart – durchaus die Anforderung an Lehrkräfte herangetragen wird, auch fachfremden Unterricht durchführen zu können.

Eine weitere Teilnehmerin eines „Validierungs-Workshops“ nennt die Anforderung, den Schülern bei der Korrektur von Arbeitsblättern und sonstiger von den Förderschülern erstellter Texte eine

angemessene Rückmeldung zu geben. Sie bezieht dies insbesondere auf die Frage, wie detailliert solch ein Feedback sein soll und wie sie schriftliche Rückmeldungen so formulieren kann, dass die Schüler diese verstehen. Damit ist die Frage des schülerangemessenen Handelns angesprochen, die im Rahmen der Erhebung der Situationsbeschreibungen nur bezogen auf die Unterrichtsplanung und -durchführung genannt wurde.

7.1.2 Diagnostik und Förderung

Weitere fachliche Anforderungen, die im Rahmen des Förderunterrichts an die Förderlehrkräfte gestellt werden, zeigen sich im Bereich der Diagnostik und der daran anschließenden Fördermaßnahmen, die z.B. in manchen Gruppen aufgrund des heterogenen Lernstands von Förderschülern in differenzierter Form durchgeführt werden müssen.

So berichtet ein Förderlehrer von einer Fördergruppe mit drei Förderschülern einer Hauptschule, von denen zwei Schüler aus der Jahrgangsstufe acht und eine Schülerin aus der Jahrgangsstufe fünf stammen. Die zwei Schüler der Jahrgangsstufe acht stammen aus Afghanistan und besuchen eine Übergangsklasse, von der jüngeren Schülerin, die aus China stammt, ist nicht bekannt ob sie eine Übergangsklasse oder die reguläre fünfte Klasse besucht. Alle Schüler sind erst seit einigen Monaten in Deutschland, die Kenntnisse der deutschen Sprache sind aus Sicht des Förderlehrers insgesamt gering: *„Sie sprechen noch nicht viel und noch nicht wirklich gutes Deutsch, wenn sie auch fortlaufend ihre Fortschritte machen“* (JS1986). Betrachtet man die Gruppenzusammensetzung als Rahmenbedingung für das Handeln des Förderlehrers, so erscheint die Fördergruppe heterogen zusammengesetzt: Schüler verschiedener Altersstufen, verschiedenen Geschlechts und aus unterschiedlichen Kulturkreisen. Unterschiede in den Deutschkenntnissen werden nicht explizit erwähnt, sind aber durchaus denkbar. Dies verdeutlicht, dass auch in kleinen Fördergruppen das Thema Heterogenität mit allen Implikationen in Hinblick auf eine differenzierende Unterrichtsplanung und -durchführung eine grundlegende Anforderung an Förderlehrkräfte darstellen kann.

Im beschriebenen Fall führt der Förderlehrer mit der gesamten Gruppe eine Leseübung durch und wird auf unterschiedliche Probleme mit der Aussprache aufmerksam:

- Bezogen auf die chinesische Schülerin: *„Bei einer Leseübung mit der Gruppe fiel mir nach einigen von jedem Schüler gelesenen Sätzen zunächst die zu erwartende fehlende Distinktionsfähigkeit zwischen den Phonemen -l- und -r- der chinesischen Schülerin auf“*.
- Bezogen auf die afghanischen Schüler: *„Die zwei afghanischen Schüler konnten den Buchstaben -z- nicht aussprechen. Nachdem ich sie darauf angesprochen hatte, warum sie denn beide Probleme bei der Aussprache dieses Buchstabens hätten, wussten sie nicht genau warum. Nach ein wenig Hin- und Hergerede kamen wir dann darauf, dass es diesen*

Buchstaben bzw. Affrikaten in ihrer Muttersprache Dari nicht gibt“ (JS1986).

Im Fall der chinesischen Schülerin scheint der Förderlehrer wenig von der Anforderung überrascht, wenn von der „zu erwartende[n] fehlende Distinktionsfähigkeit zwischen den Phonemen -l- und -r-“ (JS1986) die Rede ist. Er reagiert direkt auf die Anforderung: *„Ich habe ihr mit zwei Zeichnungen zum Mund-Rachen-Raum erklärt, wie und wo man ein -l- und ein -r- bildet, was man also mit der Zunge macht um die Phoneme zu bilden. Das hat sie gut verstanden, die Realisierung braucht allerdings einfach noch Zeit und Übung, um ihr Gehör und ihre Zunge dafür zu sensibilisieren, was wir dann auch so abgesprochen haben“* (JS1986).

Im Fall der beiden afghanischen Schüler trifft der Förderlehrer auf eine neue Anforderung. Im Gespräch mit den Schülern eruiert er die Grundlage des Ausspracheproblems und reagiert noch innerhalb der Fördersitzung mit einer entsprechenden Fördermaßnahme: *„Ich habe ihnen also schülergerecht erklärt, dass dieser Buchstabe sich aus den Phonemen -t- und -s- zusammensetzt, welche schnell hintereinander gesprochen werden. Sie können beide Laute isoliert artikulieren, also haben wir etwas geübt Zuerst ein -t- sprechen, dann ein -s-, nacheinander mit einer kurzen Pause. Dann sind wir immer schneller geworden, bis einer der Schüler den Buchstaben -z- toll und korrekt bilden konnte. Der andere Schüler hat ihn mal aussprechen können mal hat es nicht ganz geklappt“* (JS1986).

In beiden Fällen werden die – von außen betrachtet –vergleichsweise hohen Anforderungen an eine studentische Förderlehrkraft professionell gemeistert. So wurden jeweils Ausspracheprobleme erkannt, mögliche Ursachen in Erwägung gezogen und konkrete Fördermaßnahmen eingeleitet. Schon in der Situationsbeschreibung fallen der hohe Reflexionsgrad des berichtenden Förderlehrers sowie der kompetente Umgang mit Fachbegriffen aus den Bereichen Deutsch als Zweitsprache bzw. Sprachheilpädagogik auf. Die professionelle Handlungskompetenz in den beschriebenen Fällen kann hier direkt mit den Vorkenntnissen des Förderlehrers in Beziehung gesetzt werden. Dieser studiert Lehramt für Sprachheilpädagogik und hat bereits alle Praktika absolviert, was aus seiner Sicht auch sein Handlungsrepertoire in Bezug auf die Anforderungen konkret beeinflusst hat⁶².

Ein weiterer Fall aus dem Bereich Diagnostik und Förderung zeigt, dass Anforderungen an Förderlehrkräfte nicht nur im Kernbereich der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache anzutreffen sind. So berichtet eine studentische Förderlehrerin von einer Situation in einer Fördergruppe mit sechs Förderschülern einer fünften Klasse der Realschule, die sie gemeinsam mit einer Tandempartnerin betreut. Die Förderlehrkräfte gehen in diesem Fall sehr strukturiert vor und führen zu Beginn des Schuljahres Einzelgespräche mit den Förderschülern, um auf dieser Basis konkrete Fördermaßnahmen abzuleiten:

⁶² FB II (JS1986): *Beeinflussung der eigenen Handlung durch: „eigene Erfahrung (Praktika, dort Kinder mit Aussprachestörung), theoretische Hintergründe (Studium Sprachheilpädagogik)“.*

„Da die spezifischen „Baustellen“ unserer Förderkinder sehr unterschiedlich sind, wir grundsätzlich aber einen gemeinsamen schwerpunktmäßig mündlich orientierten Unterricht durchführen wollen, haben wir uns dafür entschieden, pro Fördersitzung jeweils ca. 30 Minuten Stillarbeit mit individuellen Fördermappen einzuplanen. Um die Kinder an der Festlegung der primären Förderinhalte zu beteiligen haben wir vor Einführung der Fördermappen mit jedem Kind ein ca. 20-minütiges Einzelgespräch geführt, innerhalb dessen die Kinder sehr offen und ausführlich über ihre bisherige Schulkarriere, eigene Wünsche und Erwartungen u.v.m. berichtet haben“ (KS3891, RS, Jg.5.).

Die Förderlehrkräfte erkennen einen Bedarf an differenzierten Unterrichtsformen, um den heterogenen Voraussetzungen der Schüler gerecht zu werden. Im Zuge der diagnostischen Einzelgespräche äußert sich eine Förderschülerin über ein spezifisches Problem:

„Im Verlauf des Einzelgespräches zeigte sich eine Schülerin sehr betrübt darüber, dass sie „eine zu langsame Schreiberin“ sei. Sie fühle sich in der Schule grundsätzlich wohl, habe auch keine Probleme die jeweiligen Lehrinhalte zu verstehen, aber in Proben könne sie regelmäßig nicht alle Aufgaben bearbeiten, weil ihr die Zeit fehle. Wenn im Klassenverband von der Tafel abgeschrieben werden solle sei sie grundsätzlich eine der Letzten, die fertig werde. Von ihrer Lehrerin werde sie häufig ermahnt nicht zu träumen, dabei träume sie gar nicht, sie sei halt einfach nur langsamer als die anderen“ (KS3891).

Die Förderlehrerin fragt nach möglichen Ursachen für das Problem. Im Gespräch mit der Schülerin stellt sich heraus, dass diese Linkshänderin ist und sich schon in der Grundschule Probleme im Umgang mit dem Füller gezeigt haben:

„Auf meine Frage, woher diese Langsamkeit ihrer Meinung nach herrühre und was man dagegen tun könne, schilderte die Schülerin sehr ausführlich, wie sie als Linkshänderin nach Einführung des Füllers grundsätzlich ihre eigene Schrift verwischt habe und dass sie deshalb immer besonders langsam und vorsichtig schreibe. Sie habe sich eine besondere Handhaltung angewöhnt mit der „nichts passieren kann“, aber leider sei es auf diese Weise nicht möglich schneller zu schreiben. Außerdem bekomme sie schnell Schmerzen in der Hand und müsse dann für einen Moment Pause machen“ (KS3891).

Der Fall verdeutlicht, dass fachliche Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln im Rahmen des Förderunterrichts nicht nur im Bereich Deutsch als Zweitsprache auftreten. Die Anforderung liegt hier primär im Bereich der Diagnostik der Schreibprobleme (falsche Schreibhaltung) und einer entsprechenden Förderung der Schülerin.

Auch die Förderlehrerin selbst hält die „Förderdiagnostik“ als wichtigste Anforderung im beschriebenen Fall fest. Sie beschreibt die Anforderung als bedeutsam, fühlte sich aber nicht überfordert. Dies hängt damit zusammen, dass sie, basierend auf Empfehlungen aus einer Vorlesung zum Thema „Schriftspracherwerb“, schnell einen möglichen Lösungsansatz findet. Im weiteren Verlauf zeigt die Förderlehrerin der Schülerin, wie sie mit einer veränderten Schreibhaltung bzw. dem

Drehen des Blattes dem Verwischen der Schrift vorbeugen kann, was schnell zu einer Verbesserung bei der Schülerin führt.

Im beschriebenen Fall zeigt sich, dass ein spezifisches Problem Auswirkungen auf viele Bereiche einer Schulkarriere haben kann. Die Schülerin hat soweit ersichtlich keine kognitiven, motivationalen oder sprachlichen Defizite, wird aber durch ihre falsche Schreibhaltung daran gehindert, entsprechende schriftliche Leistungen zu zeigen. Auswirkungen zeigen sich zum einen in der Wahrnehmung durch die Lehrer der Regelschule als „Träumerin“, zum anderen aber auch in konkreten Nachteilen bei schriftlichen Leistungserhebungen (langsames Schreiben), die in schlechten schriftlichen Noten der Schülerin münden. Auffällig ist an dieser Situationsbeschreibung, dass dieses zugrundeliegende Problem der Schülerin anscheinend sowohl in der Grundschule als auch in der fünften Klasse der Realschule nicht erkannt wurde bzw. keine entsprechenden Hilfestellungen gegeben wurden – und die Problemlage der Schülerin somit in Form einer Anforderung auf die studentische Förderlehrerin zukommt.

In den genannten Fällen dieser Kategorie wurde zumindest implizit auf die Anforderung verwiesen, mit einer bezüglich der Deutschkenntnisse heterogenen Schülerschaft umzugehen. Im Rahmen der Erhebung wurde dieser Aspekt nur in einem weiteren Fall explizit erwähnt:

„Ich selbst befinde mich in der Lage, dass ich irgendwie allen Mercatorschülern gerecht werden möchte. Die einen wollen eher ihre Lesefähigkeit verbessern, die anderen Grammatik üben und wieder andere wollen unbedingt sprechen üben. So sind weitere Anforderungen zu lernen, mit einer sehr heterogenen Gruppe umzugehen, die Fördergruppe zu motivieren und meinem Anspruch gerecht zu werden, jeden einzelnen Schüler individuell zu fördern“ (MEH1988, HS, Jg. 9).

Eine Befragte im Rahmen eines „Validierungs-Workshops“ verweist ebenfalls auf die Anforderungen, die sich aus der sprachlichen Heterogenität der Schüler ihrer Gruppe ergeben, die zudem aus verschiedenen Jahrgängen stammen. Sie nennt insbesondere die mit großem Aufwand verbundene Anforderung, differenzierende Elemente (z.B. unterschiedliche Arbeitsblätter). Zudem erscheint es ihr schwer durchführbar, in der leistungsheterogenen Gruppe gruppenbezogene Unterrichtsaktivitäten abseits des Bearbeitens von Arbeitsblättern oder sonstiger Materialien durchzuführen – was aus ihrer Sicht aber der Motivation der Schüler zuträglich und entsprechend wünschenswert wäre.

7.1.3 Beratung

In einigen Situationsbeschreibungen erscheint die Beratung von einzelnen Schülern bzw. der gesamten Fördergruppe als vorrangige Anforderung. Beratung bezieht sich in den Fällen dieser Kategorie insbesondere auf den Aspekt einer Schullaufbahn- bzw. Berufsberatung. In diesen Fällen wird deutlich, dass die studentischen Förderlehrkräfte neben den Tätigkeiten des Vermittelns, des Diagnostizierens oder der Klassenführung, die direkt mit ihren grundlegenden Aufgaben als

Förderlehrkraft verknüpft sind, auch im Sinne von Mentoren fungieren können. Der Kontext des Förderunterrichts mit seinen speziellen Rahmenbedingungen (externe Förderlehrkräfte, Förderunterricht außerhalb der regulären Unterrichtszeit, Kleingruppen, kein Notendruck) bietet hier die Möglichkeit ein Vertrauensverhältnis zwischen Förderlehrkräften und -schülern herzustellen, welches im Rahmen der Regelschule nicht immer möglich erscheint.

So berichtet eine Förderlehrerin von einer Situation in einer Fördergruppe an einer Wirtschaftsschule, die aus fünf bis sieben Förderschülern der Jahrgänge acht bis elf zusammengesetzt ist. Eine Förderschülerin aus der achten Klasse, die als „*besonders still*“ (SG1985) beschrieben wird, kommt im Anschluss an eine Sitzung auf die Förderlehrerin zu und fragt sie um Rat:

„Im Anschluss an eine Förderstunde in der Mercatorgruppe mit dem Thema Zukunftsperspektiven kam diese Schülerin auf mich zu, um mir von ihrem Traumberuf Rechtsanwältin zu erzählen. Sie wollte von mir wissen ob es für sie möglich sein könnte, diesen Traum zu verwirklichen. Ich war in dem Gespräch überrascht von so viel Vertrauen, das sie mir entgegenbrachte, weil sie sonst eher ruhig war, zwar besonders fleißig mitarbeitete, aber sehr zurückgezogen war“ (SG1985).

Die zentrale Anforderung an die Förderlehrerin wird erst in den offenen Items des an die Situationsbeschreibung anschließenden Fragebogens konkretisiert, wenn die Förderlehrerin als wichtigste Handlung angibt *„eine so gut es mir möglich war sichere, positiv gestimmte Beratung [anzubieten], die aber auch mögliche Probleme in der Umsetzung aufzeigt, zum Beispiel dass der Weg zu der Möglichkeit eines Studiums schwer ist“* (SG1985).

Für Schülerinnen und Schüler höherer Klassen, gerade an einer Wirtschaftsschule, ist die Frage der Berufswahl sicher eines der zentralen Themen. Die Förderlehrerin wird hier allerdings mit einem Berufswunsch einer Schülerin konfrontiert, der schwer umsetzbar bis unrealistisch erscheint. Sie versucht im Gespräch mit der Schülerin, zwischen einer positiven Bestärkung und einer realistischen Sicht auf potenzielle Probleme abzuwägen. Das Handeln der Förderlehrerin selbst scheint in dieser Beratungssituation auch aus der eigenen Biographie heraus geprägt zu sein, da sie angibt, selbst eine Berufsfachschule besucht zu haben, um das Fach Musik studieren zu können⁶³. Über mögliche Auswirkungen auf die Berufswahl der Förderschülerin wird nicht berichtet.

Die Anforderung an die Förderlehrkraft erscheint in diesem Fall durchaus hoch, insbesondere da durch die Anfrage der Schülerin auch das neue, für die Förderlehrerin überraschende Vertrauensverhältnis berührt sein kann. Die Schülerin, die ansonsten als zurückgezogen beschrieben wird, öffnet sich erstmals gegenüber der Förderlehrerin. Diese wiederum scheint bemüht, das Vertrauen der Schülerin rechtfertigen zu wollen und die Schülerin nicht mit einem Hinweis auf die

⁶³ FB II: *Beeinflussung der Handlung durch*: eigene Erfahrung (selbst Berufsfachschule besucht, um Musik studieren zu können).

vielen potenziellen Hindernisse auf dem Weg zu ihrem „Traumberuf“ abzuweisen oder die Vorstellungen der Schülerin als unrealistisch abzutun.

Ein ähnlich gelagerter Fall mit der zentralen Anforderung „Beratung“ betrifft den Übertrittswunsch eines Schülers der sechsten Klasse einer Hauptschule, der auf die Realschule wechseln möchte. Der Schüler wird „von seinen Eltern gezwungen“ (MS1989) am Förderunterricht teilzunehmen und zeigt sich insgesamt wenig motiviert. Aus der Situationsbeschreibung ist nicht konkret ersichtlich, inwiefern das Ziel des Übertritts auf die Realschule ebenfalls auf dem Druck der Eltern basiert oder ob der Schüler selbst dieses Ziel verfolgt.

Der konkrete Fall spielt sich in einer Sitzung des Förderunterrichts ab. Der Schüler hat vorab von der Klassenlehrerin erfahren, dass der Übertritt auf die Realschule aufgrund seiner Leistungen und seiner Arbeitseinstellung „zur Zeit noch in weiter Ferne“ (MS1989) liege⁶⁴. Die Förderlehrerin wurde vorab von der Klassenlehrerin über die Situation des Schülers informiert und wird mit der Anforderung konfrontiert, den Schüler, der „sehr enttäuscht und sauer auf die Lehrerin“ (MS1989) im Förderunterricht erscheint, aufzubauen und ihn bezüglich seiner Schullaufbahn zu beraten.

Die Förderlehrerin führt daraufhin ein Einzelgespräch mit dem Schüler, das Lösungswege des Schülers selbst fokussiert („[wir haben] *besprochen, was sich seiner Meinung nach ändern muss, dass ein Übertritt auf die Realschule möglich ist*“, MS1989). Der Schüler setzt die in diesem Gespräch vereinbarten Aspekte bezüglich seiner Mitarbeit (mehr Beteiligung im Unterricht; Bearbeitung zusätzlicher Arbeitsblätter, die von der Förderlehrerin bereitgestellt werden, als Hausaufgabe) im weiteren Verlauf gut um und zeigt sich wesentlich engagierter. Über langfristige Folgen bezüglich der Möglichkeit des Übertritts auf die Realschule, insbesondere also die Notenentwicklung des Schülers, wird nicht berichtet. Auch ist nicht bekannt, ob sich das veränderte Engagement des Schülers nur auf den Förderunterricht bezieht, oder ob dieser sich auch im Regelunterricht besser einbringt.

Die hier als zentral erachtete Anforderung an die Förderlehrkraft liegt darin, den Schüler in der akuten Situation aufzubauen, mit ihm zusammen mögliche Lösungswege zu entwickeln und ihn mit entsprechenden Fördermaßnahmen zu begleiten. Offen bleiben muss bei der Einschätzung dieser Anforderung die Frage, inwieweit ein Übertritt auf die Realschule aus Sicht der Förderlehrerin realistisch erscheint. Diese Frage wird in der Situationsbeschreibung nicht deutlich geklärt, hat aber durchaus Auswirkungen auf den Grad und die konkrete Art der Anforderung:

- Erscheint eine Leistungsverbesserung des Schülers, die zur Berechtigung zum Übertritt führt, aus Sicht der Förderlehrerin im Bereich des Möglichen, so liegt die Anforderung eher in der

⁶⁴ Vgl. die Informationen des Kultusministeriums Bayern zur Übertrittsregelung von der Mittelschule zur Realschule nach Jahrgangsstufe 6:

<http://www.km.bayern.de/eltern/schularten/uebertritt-schulartwechsel.html>

„Durchschnittsnote aus Deutsch, Mathematik, Englisch (Jahreszeugnis) bis 2,0 und bestandene Probezeit: Übertritt möglich (Entscheidung der Eltern nach Beratung). In allen anderen Fällen: Übertritt möglich nach bestandener Aufnahmeprüfung und Probezeit.“

Förderung des Schülers.

- Erscheint das Erreichen eines entsprechenden Leistungsniveaus aus Sicht der Förderlehrkraft unrealistisch, so liegt die zentrale Anforderung an die Förderlehrkraft eher darin begründet, den Schüler sensibel von unrealistischen Erwartungen abzubringen ohne ihn völlig zu demotivieren.

Der Einfluss der Förderlehrerin auf das Arbeitsverhalten des Schülers erscheint schon angesichts der Rahmenbedingungen (eine Fördersitzung pro Woche) strukturell begrenzt, nichtsdestotrotz zeigt die Beratung des Schülers in diesem Fall Wirkung – zumindest bezogen auf das Verhalten des Schülers im Förderunterricht. Eventuell ermöglicht die Rolle der Förderlehrkraft, die außerhalb des Systems Regelschule angesiedelt ist, im beschriebenen Fall die Chance, ein vertrauensvolles Verhältnis zum Schüler aufzubauen und auf ihn anders einzuwirken, als dies Lehrkräfte an Regelschulen können. In einer weiteren Fallbeschreibung liegt der Anforderung „Beratung“ kein konkreter Beratungsanlass zu Grunde, die Interpretation der Anforderung ergibt sich vielmehr aus dem Verlauf der Fördersitzung und der Kommentierung durch die berichtende Förderlehrerin. Zwei Förderlehrkräfte führen in einer Fördergruppe, die aus fünf Förderschülern der Jahrgänge drei und vier eines Sonderpädagogischen Förderzentrums besteht, eine Sitzung durch, in der die Schüler Wünsche formulieren sollen:

„Die Kinder sind richtig in sich gegangen und haben viel darüber nachgedacht, was sie sich wünschen. Die Wünsche wurden schließlich der Gruppe vorgestellt. Dabei hatten die Kinder entgegen den Erwartungen keine materiellen Wünsche formuliert [...], sondern aufrichtige, teilweise sehr bescheidene Wünsche. Diese drehten sich um die schulische Situation - auf die Realschule kommen, einen Schulabschluss machen -, die berufliche Zukunft – Frisör, Autolackierer - sowie um das spätere private Glück - eine Familie haben, Geld verdienen. Aber auch träumerische Wünsche waren dabei wie 'eine Schule leiten' oder 'Astronaut werden'. Mir ist dabei bewusst geworden, dass sich die Schüler durchaus ihrer schwierigen Position und ihrer ungewissen Zukunftsaussichten bewusst sind“ (IE1987, SFZ, Jg. 3 & 4).

Die Anforderung an die Förderlehrkräfte ergibt sich aus dem Umgang mit den teils realistisch, teils unrealistisch erscheinenden Wünschen der Schüler. Die berichtende Förderlehrkraft selbst kommentiert die Situation in ihrer Auswahl der wichtigsten Handlung, die sie im Rahmen der Situation vollzogen hat: *„den Schülern aufmerksam zuzuhören, ihre formulierten Wünsche zu würdigen und darüber zu sprechen“*. Hier wird die Anforderung eher implizit deutlich wenn vom *„würdigen“* der Wünsche die Rede ist und die Förderlehrkraft im Verlauf der Situationsbeschreibung davon spricht, dass häufig *„Förderschüler [hier bezogen auf Schüler, die ein Sonderpädagogisches Förderzentrum besuchen, Anm. d.Verf.] auf ihre Schwächen reduziert [werden] und dabei leicht*

vergessen werden kann, dass hier Kinder mit Wünschen, Ängsten und Träumen sitzen, die keinen richtigen Platz in der Gesellschaft zu haben scheinen“ (IE1987). Somit kann als Anforderung der sensible Umgang mit den Zukunftsvorstellungen der Schüler identifiziert werden.

Über Konsequenzen für die Förderschüler oder das Verhältnis zwischen Förderlehrkräften und -schülern wird nicht berichtet. Die berichtende Förderlehrerin selbst fühlt sich in ihrer Berufswahl gestärkt und leitet für sich die Aufgabe ab, *„die Wünsche meiner Schüler ernst zu nehmen, sie zu stützen und die Schüler soweit es mir möglich ist bei deren Realisation zu begleiten und zu fördern“*.

7.1.4 Umgang mit Feedback

Als weitere Anforderung aus dem Bereich professioneller Handlungskompetenz kann der Umgang mit Feedback, sprich mit möglicher Kritik seitens der Schüler, identifiziert werden. Dieser Aspekt wird in zwei Situationsbeschreibungen (VW1987; DW1985) angeführt, kommt allerdings nur indirekt als Anforderung zum Tragen, da in beiden Fällen das Feedback der Schüler positiv ausfällt. Da die berichtenden Förderlehrkräfte aber in ihrer jeweiligen Einschätzung der Situation über den Umgang mit möglichen negativen Reaktionen der Schüler reflektieren wirkt es angebracht, auch diese Fälle im Sinne von Anforderungen zu interpretieren. Dieses Einbeziehen potenzieller Anforderungen erscheint an dieser Stelle sinnvoll, um die Bandbreite an Anforderungen, die an studentische Förderlehrkräfte gestellt werden oder potenziell in Betracht kommen, darstellen zu können.

So schildert eine Förderlehrerin, die eine Gruppe mit sieben Förderschülern der Jahrgangsstufe fünf eines Gymnasiums leitet, ihre Unsicherheit dahingehend *„ob der Unterricht so ist, wie ihn die Kinder sich erwartet haben und ob er ihnen auch nützlich erscheint“* (VW1987). Aus diesem Grund erstellt sie einen Feedback-Bogen, um die Zufriedenheit der Förderschüler zu erheben.

Die Schüler äußern sich sehr positiv über den Förderunterricht, so dass explizit nicht von einer Anforderung an die Lehrkraft die Rede ist. Erst in den Kommentaren der Förderlehrerin wird das Anforderungspotenzial dieser Situation deutlich. Die Förderlehrerin merkt an:

- Zentrale Anforderung: *„Als Lehrer muss man sein eigenes Verhalten überdenken und auch kritikfähig sein“*.
- Wichtigste Handlung: *„Ich habe den Schülern die Möglichkeit gegeben, ihre Meinung zu sagen und hätte mich bei starker Kritik mehr auf sie eingestellt und mein eigenes Handeln in Frage gestellt“* (VW1987).

Ähnlich wird in einer weiteren Fallbeschreibung (DW1985), in der ein ebenso positives Feedback an die Person der Förderlehrkraft und die Gestaltung des Förderunterrichts erteilt wird, auf eine potenzielle Anforderung hingewiesen, die in der Rückmeldung der Förderschüler begründet sein kann:

- Zentrale Anforderung: „*Professioneller Umgang mit MÖGLICHER [sic!] Kritik von Seiten der Schüler gegenüber dem Unterricht und der Lehrperson bei einer Reflexionsrunde*“ (DW1985).

Diese (potenziellen) Anforderungen sind durchaus als bedeutsam einzuschätzen, da sie direkt die Rolle bzw. das Selbstbild der Förderlehrkräfte ansprechen. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die bisweilen starke Orientierung der Förderlehrkräfte an den Wünschen der Schüler. Von einer Ausrichtung an den Projektzielen des Mercator-Projekts, an Vorstellungen der Lehrkräfte bzw. der Schulleitungen oder an eigenen Zielen ist den beiden angeführten Fällen nicht die Rede. Diese Fokussierung der Rolle als Förderlehrkraft in Hinblick auf die Zufriedenheit der Schüler kann von außen betrachtet als problematisch eingeschätzt, aber rein aufgrund der Situationsbeschreibungen nicht abschließend diskutiert werden.

7.1.5 Exkurs: Interkulturalität als randständiges Thema?

Bei der Analyse der Fallberichte fällt auf, dass ein in den Vorüberlegungen zu dieser Studie als zentral erachteter Aspekt, der Umgang mit kultureller Heterogenität, sehr selten thematisiert wird. Nur in einem Fall kann der Umgang mit einer kulturell heterogenen Schülerschaft als zentrale Anforderung identifiziert werden – wobei die Förderlehrkraft in dieser Situation die Anforderung durch ihr Handeln eventuell selbst herstellt.

So berichtet eine Förderlehrkraft von einer Sitzung in einer Fördergruppe (5 Förderschüler, HS, Jg. 9), in der sich Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen befinden (1 männlicher Förderschüler aus Afghanistan, 1 männlicher Förderschüler aus der Türkei, 1 weibliche Schülerin aus der Türkei, 1 weibliche Schülerin aus China, 1 weibliche Schülerin aus Thailand). Die Förderlehrkraft plant, anscheinend zu Schuljahresbeginn, eine Sitzung mit dem Thema 'Kennenlernen anhand eines Rollenspiels'. In dieser Sitzung sollen von den Schülern 'Flirt-Situationen' nachgestellt werden, für die sie einige Handlungsvorgaben aus vorbereiteten Rollenspielkarten entnehmen können. Die Förderlehrkraft geht davon aus, dass durch das Rollenspiel bei der speziellen Gruppe kulturelle Konflikte hervorgerufen werden können, die sie anschließend in der Gruppe thematisieren möchte. Ob sie diese Idee selbst entwickelt hat, oder ob die Stundengestaltung auf Vorschlägen von außen, z.B. aus dem Begleitseminar des Projekts, beruht, ist aus der Fallbeschreibung nicht erkennbar. Die Förderlehrkraft schätzt die Bewältigung der Situation als sehr gelungen ein. Auffällig dabei ist, dass diese Einschätzung letztlich auch deswegen zustande zu kommen scheint, da die Schüler bestimmten Stereotypen entsprechend handeln: „*Der Junge sollte ein Mädchen ansprechen. Wie sich das Mädchen zu verhalten hat, ob es auf den Flirt eingeht oder sich gegenüber dem Jungen abweisend zeigt, blieb dem Mädchen selbst überlassen. Das türkische Mädchen verhielt sich sehr abweisend. Das chinesische Mädchen flirtete schon ein bisschen. Im Gegensatz dazu nahm das*

thailändische Mädchen das Flirtgespräch sogar in die Hand und wollte zum Beispiel unbedingt die Nummer des Jungen haben. [...] Die Situation war für alle ein schönes Erlebnis“ (MEH1988, HS, Jg. 9). Die Förderlehrkraft gibt an, dass sie bei der Vorbereitung der Sitzung davon ausging, die Schüler auf die kulturelle Prägung möglicher Unterschiede im Verhalten hinweisen zu müssen. Zudem gibt sie an, vor der Sitzung unsicher gewesen zu sein, ob ein solches Rollenspiel in der Gruppe funktionieren würde. Sie zeigt sich letztlich überrascht davon, dass die Schüler von sich aus die kulturellen Unterschiede erkennen, diese aber als wenig bedeutsam erachten und als „*ganz normal ansehen*“ (MEH1988). Da die Schüler eine Hauptschule besuchen ist, angesichts des gerade in Ballungszentren in der Regel hohen Anteils von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in dieser Schulart, davon auszugehen, dass der Kontakt mit kultureller Diversität für die Schüler eher die Regel als die Ausnahme ist. Letztlich bleibt bei Betrachtung des Falls ein ambivalenter Eindruck zurück, da die Schüler im Grunde nur stereotype kulturelle Muster bedienen. Je nach Verhalten der Förderlehrkraft erscheint es auch denkbar, dass die Schüler ihr Agieren sogar danach ausrichten, die Vermutungen der Förderlehrkraft zu bestätigen – also eventuell in eine kulturell geprägte „Rolle“ schlüpfen. Die positive Einschätzung der Situation durch die Förderlehrkraft kann zum einen darauf beruhen, dass sie durch die Einstellung und den natürlichen Umgang der Schüler mit dem Thema Diversität überrascht ist. Zum anderen kommt in ihrer Einschätzung möglicherweise auch die eigene Erleichterung darüber zum Ausdruck, dass das vorab durchaus als heikel eingeschätzte Rollenspiel ohne Zwischenfälle verlaufen ist.

Nur in wenigen weiteren Fällen wird das Thema „Umgang mit kultureller Heterogenität“ implizit oder explizit thematisiert, wobei dieser Aspekt selten als bedeutsame Anforderung betrachtet wird. Kulturelle Heterogenität scheint in den beschriebenen Situationen als *ein* Kontextfaktor, der neben vielen anderen auf den Verlauf des Förderunterrichts einwirkt.

- Eine weibliche Förderlehrkraft erwähnt bei der Einschätzung eines Vorfalles⁶⁵, dass sie das Gefühl hat, „*sich als junge Frau bei Jungen aus entsprechenden Kulturkreisen nur durchsetzen [zu können]*“ (AS1988, HS, Jg. 6). Diese, von der Förderlehrkraft nicht weiter thematisierte Einschätzung erscheint in Bezug auf die berufliche Entwicklung der studentischen Förderlehrkraft sowie ihr Selbstbild als Lehrkraft sehr bedeutsam. Aufgrund dieses Vorfalles und weiterer Erlebnisse im Förderunterricht gibt die Förderlehrkraft an, dass sich ihre Vorstellungen vom Lehrerberuf sehr stark verändert haben und sie in Zweifel geraten ist, ob der Lehrerberuf für sie die richtige Berufswahl darstellt.

⁶⁵ Zwei männliche Schüler berichten belustigt von einem Fall sexueller Belästigung in der Klasse, infolgedessen die Polizei in die Schule gekommen wäre. Die Förderlehrkraft weiß nicht, wie sie auf diese Aussage der Schüler reagieren soll.

- In einem Fall, dessen zentrale Anforderung im Bereich „Gruppendynamik“ verortet wurde (DM1984, Kapitel 5.1.2), gibt die Förderlehrkraft an, dass sich die Konflikte zwischen zwei Schülern und einem weiteren Schüler auf rassistische Beleidigungen zurückführen ließen. Im Verlauf der Situation, in der ein Schüler von zwei anderen Schülern ausgelacht und ausgegrenzt wird, stellt sich heraus, dass der ausgegrenzte Schüler einen der beiden anderen Schüler häufig rassistisch beleidigt, die Tragweite dieser Beleidigungen aber anscheinend nicht einschätzen kann. Die Förderlehrkraft kann den Konflikt auf Basis dieser Erkenntnis schnell lösen.
- In einer Situation geraten die Förderlehrkräfte unter Rechtfertigungsdruck, da die Schüler von der Klassenlehrkraft pauschal zum Förderunterricht eingeteilt wurden, wenn ein Migrationshintergrund vorliegt. Die restlichen Schüler besuchen den parallel stattfindenden „regulären Deutschförderunterricht“ (YD1984, GY, Jg. 5) an der Schule. Die Schüler fühlen sich durch diese pauschale Zuteilung diskriminiert, insbesondere da sie nicht auf der Leistung im Fach Deutsch, sondern lediglich auf dem Status „Migrationshintergrund“ beruht.

Angesichts dessen, dass der Umgang mit kultureller Heterogenität in Bezug auf die professionelle Entwicklung der studentischen Förderlehrkräfte eines der zentralen Ziele des Projekts darstellt, mag es erstaunen, dass dieser Aspekt nur selten thematisiert wird. Zum einen kann dies darauf zurückzuführen sein, dass sich das Thema kulturelle Heterogenität in den Fördergruppen möglicherweise weniger problematisch darstellt, als man dies a priori annehmen könnte. In einem Fall wird explizit darauf verwiesen, dass die Schüler den Umgang mit anderen Kulturen aus ihrer Lebenswelt gewohnt sind – und dies vielleicht mehr als die studentischen Förderlehrkräfte (MEH1988). Auch sind die Fördergruppen häufig so zusammengesetzt, dass die ausschließlich oder zu großen Teilen aus Schülern bestehen, die aus der gleichen Klasse oder Jahrgangsstufe stammen. Die Schüler kennen sich in der Regel aus dem Schulalltag, was dazu führen kann, dass der kulturelle Hintergrund der Mitschüler weniger Anlass zu Konflikten bietet bzw. seltener überhaupt ein Thema ist als andere Konfliktursachen. Aus den vorliegenden Daten ist zudem selten die konkrete Zusammensetzung der Fördergruppe in Bezug auf den Migrationshintergrund (Herkunftsländer der Schüler bzw., bei in Deutschland geborenen Schülern, Herkunft der Eltern) ersichtlich, so dass einige Fördergruppen durchaus auch kulturell weitgehend homogen zusammengesetzt sein können. Mit Blick auf die Förderlehrkräfte scheint ein weiterer Aspekt denkbar, der zur geringen Bedeutungszumessung des Aspekts kultureller Diversität beitragen kann. In den Fällen werden vielfältige Anforderungen an die Förderlehrkräfte sichtbar, die neben fachlichen Aspekten insbesondere den Umgang mit Unterrichtsstörungen oder das Verhalten bei Konflikten fokussieren. Möglicherweise sind die Förderlehrkräfte in ihrer Wahrnehmung und ihrem Handeln durch diese

Anforderungen so vereinnahmt, dass sie das Thema der kulturellen Heterogenität mit seinen potenziellen Implikationen nicht, oder nur am Rande, wahrnehmen. In vielen Fällen kommt zum Ausdruck, dass die Förderlehrkräfte zufrieden scheinen, wenn der Unterricht geregelt ablaufen kann und sie als Förderlehrkraft akzeptiert werden.

Einige Hinweise bzgl. der Einstellungen der Förderlehrkräfte zu interkulturellen Fragestellungen in Bezug auf das Thema Schule konnten mit zusätzlichen Items (Fragebogen II) erhoben werden. Im Rahmen dieser Studie wird eine exemplarische Auswahl dieser Items zur Einschätzung von einzelnen Falldarstellungen herangezogen. Nicht geklärt werden kann anhand der vorliegenden Daten, ob Erlebnisse im Förderunterricht die entsprechenden Einschätzungen beeinflusst haben, oder ob die Einschätzungen schon vorab existierende 'beliefs' der Förderlehrkräfte widerspiegeln.

- *Item 3: 'In der Schule wird anderen Kulturen zu viel Aufmerksamkeit geschenkt':* Diese Aussage stößt bei den Förderlehrkräften auf breite Ablehnung (91% lehnen die Aussage eher, größtenteils oder vollständig ab). Die wenigen Zustimmungen (5% stimmen 'eher' zu) lassen sich zum Teil auf die entsprechenden Fallberichte beziehen, wobei hier nicht geklärt werden kann, ob mit der Zustimmung grundlegende Einstellungen zum Ausdruck kommen oder ob die im Fallbericht geschilderten Erlebnisse eine entsprechende Einschätzung bedingen. So stimmt z.B. eine Förderlehrkraft dieser Aussage zu, bei der im Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund eine gewisse Resignation zum Ausdruck kommt, da sie das Gefühl hat, sich als weibliche Förderlehrkraft bei männlichen Förderschülern mit Migrationshintergrund nicht durchsetzen zu können (AS1988). In einem anderen Fall, bei dem die berichtende Förderlehrkraft der obigen Aussage zustimmt, kommt eventuell die Enttäuschung über die Eltern einer Schülerin mit Migrationshintergrund zum Ausdruck, welche die Schülerin nicht ausreichend unterstützen (AH1985).
- *Item 4: 'Schüler aus anderen Kulturen lernen meist schlechter als deutsche Schüler':* Diese Aussage lehnen 79% der befragten Förderlehrkräfte ab, 12% stimmen 'größtenteils' oder 'eher' zu. Betrachtet man die entsprechenden Fälle, so kann man Zusammenhänge z.B. zwischen Deutschkenntnissen der Schüler und der obigen Frage nach dem 'Lernen' genauso vermuten wie Zusammenhänge zwischen dem Verhalten von Schülern oder Fördergruppen und der Einschätzung des 'Lernens'. Dort, wo der Aussage zugestimmt wird, zeigen sich in den Falldarstellungen z.B. Schüler mit sehr schlechten Deutschkenntnissen oder Konflikte in der Gruppe, die eventuell in die Einschätzung des Lernens einfließen.
- *Item 6: 'Abgesehen von Sprachunterschieden fallen mir keine wesentlichen Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf':* Hier zeigt sich bei der Einschätzung ein geteiltes Bild, 43% stimmen dieser Aussage zu, 51% lehnen die Aussage ab –

16% sogar explizit. D.h., dass eine Mehrheit der Förderlehrkräfte davon ausgeht, dass es Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gibt, die über reine Sprachunterschiede hinausgehen. Auf Basis der Falldarstellungen lässt sich allerdings nicht nachvollziehen, auf welche Unterschiede (Verhalten, Lernen, kulturelle Unterschiede usw.) die Förderlehrkräfte anspielen und wie sich diese ggf. im Rahmen des Förderunterrichts bemerkbar machen.

- *Item 7: 'Der Einbezug der Lebenswelt von Schülern aus anderen Kulturen bereichert meinen Unterricht':* Diese Aussage trifft auf breite Zustimmung (92%). Bei denjenigen, die diese Aussage ablehnen, lässt sich wiederum auf mögliche Zusammenhänge mit den in den Fallberichten geschilderten Erlebnissen hinweisen. So wird die Aussage z.B. von einer Förderlehrkraft abgelehnt, welche die Lebenswelt einer Förderschülerin (schwierige familiäre Situation der Schülerin) offensichtlich als hinderlich für ihren schulischen Erfolg erachtet (DD1987).
- *Item 11: 'Unterricht mit Schülern aus verschiedenen Kulturen ist auf der Basis gelungener Aushandlungsprozesse immer möglich':* Dieser Aussage stimmen 81% zu, 12% machen dazu keine Angabe. Diejenigen, die diese Aussage eher ablehnen (7%) beziehen die Einschätzung eventuell wiederum auf eigene Erlebnisse im Förderunterricht, wo in einzelnen Fällen aus Sicht der Förderlehrkräfte eben kein 'gelungener Aushandlungsprozess' erreicht werden konnte bzw. möglich war.

7.2 Kontextfaktoren zur Anforderungsdimension Förder-Fachlichkeit

Die beschriebenen Anforderungssituationen sind auch in der Dimension 'Förder-Fachlichkeit' eingebettet in einen jeweils spezifischen Kontext – z.B. Eigenschaften der Schüler, Verhaltensweisen bzw. Handlungen der Förderlehrkräfte oder auch spezifische Rahmenbedingungen – der die Entwicklung oder den Verlauf von Situationen beeinflussen kann.

7.2.1 Kontextfaktor: Förderschüler und Fördergruppe

Bezogen auf einzelne Schüler lassen sich wenige Faktoren identifizieren, welche die Anforderungen begründen oder den Verlauf der Situation beeinflussen. In einigen Fällen bilden spezifische **Defizite von Schülern** die Grundlage für Anforderungen. Im Bereich der „Förder-Fachlichkeit“ zeigt sich das insbesondere in Bezug auf die Deutschkenntnisse von Schülern bzw. spezielle Eigenheiten der Herkunftssprache von Schülern. So werden in einem bereits berichteten Fall (JS1986) die fehlende Distinktionsfähigkeit zwischen 'l' und 'r' bei einer chinesischen Schülerin und Artikulationsprobleme bzgl. des Buchstabens 'z' bei Schülern mit der Muttersprache Dari im Sinne von ursächlichen

Kontextfaktoren beschrieben, welche zur Anforderung des Vermittelns bzw. Übens dieser Fähigkeiten an die Förderlehrkraft führen. Ebenso wird in einem weiteren Fall beschrieben, dass eine Schülerin eine Muttersprache spricht, in der es keine Schrift gibt (AS1988, HS, Jg. 6), was zu entsprechenden Anforderungen an die Förderlehrkraft führt. Allerdings sind in dieser Kategorie nicht nur sprachliche Phänomene als Kontextfaktor bedeutsam. So wird von einer Schülerin berichtet, die sehr langsam schreibt und darauf aufbauend Probleme z.B. bei schriftlichen Leistungserhebungen hat. Diese Probleme haben, wie die Förderlehrkraft herausfindet, ihren Ursprung darin, dass die Schülerin Linkshänderin ist und sich seit der Grundschulzeit eine falsche Handhaltung angewöhnt hat (KS3891, RS, Jg. 5).

Auch bezogen auf die gesamte Fördergruppe lassen sich einzelne Faktoren beschreiben, welche zu Anforderungen führen oder diese verstärken.

- So wird von einer Gruppe an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum berichtet, deren Mitglieder sich insgesamt in **schwierigen Lebenslagen** befinden. Der berichtenden Förderlehrkraft wird dies vor Augen geführt, als sie mit den Schülern das Thema Zukunft im Rahmen des Förderunterrichts behandelt (IE1987, SFZ, Jg. 3 & 4). Dieses Erkenntnis führt zur Anforderung, mit den teils unrealistischen Zukunftsvorstellungen der Schüler umzugehen und beeinflusst insgesamt den Umgang der Förderlehrkraft mit den Schülern.
- In einem Fallbericht kommt implizit die **Heterogenität der Förderschüler in Bezug auf ihren individuellen Förderbedarf zur Sprache** („*Da die individuellen 'Baustellen' unserer Förderkinder sehr unterschiedlich sind [...]*“, KS3891, RS, Jg. 5). Dieser bedeutsam erscheinende Aspekt, der zu verschiedenen fachlichen Anforderungen wie z.B. einer entsprechenden Differenzierung führen kann, wird allerdings in keiner weiteren Situation explizit genannt und führt auch in der angesprochenen Situation nicht zur zentralen Anforderung.

7.2.2 Kontextfaktor: Förderlehrkraft

Bei Fällen aus dem Bereich „Förder-Fachlichkeit“ lassen sich die Anforderungen meist auf Kompetenzen oder Defizite einzelner Schüler oder der Fördergruppe zurückführen. Entsprechend lassen sich bei den Förderlehrkräften selbst – ihren Erfahrungen, ihren Einstellungen oder ihren Handlungen - vergleichsweise wenige Aspekte aufzeigen, die eine ursächliche oder intervenierende Bedingung für die Entstehung oder den Verlauf von Anforderungssituationen darstellen.

Bezüglich der pädagogischen und fachlichen **Vorerfahrung** lässt sich nur ein Fall einordnen, in dem

eine eher geringe Vorerfahrung der Förderlehrkraft⁶⁶ einen möglichen Kontextfaktor darstellt, der die Bewältigung der Anforderungssituation beeinflusst (AS1988, HS, Jg. 6). Die berichtende Förderlehrkraft zeigt sich überrascht über die Komplexität und Verschiedenartigkeit der Anforderungen, die neben fachlichen auch disziplinarische und gruppendynamische Aspekte betreffen, und gibt an, dass die Tätigkeit als Förderlehrkraft ihre Vorstellungen über den Lehrerberuf sehr stark verändert hat. Allerdings muss auch hier angemerkt werden, dass die zentrale fachliche Anforderung (Umgang mit einer Schülerin, deren Muttersprache keine Schrift kennt), insbesondere aufgrund der sehr speziellen Ausgangslage, auch mit einer höheren Vorerfahrung z.B. in Bezug auf die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache äußerst anspruchsvoll erscheint und sehr spezifische Fachkenntnisse erfordert.

In zwei weiteren Fällen tragen **spezifische Theoriekenntnisse bzw. eine hohe fachliche Vorerfahrung** der berichtenden Förderlehrkräfte explizit dazu bei, die Anforderungen funktional zu bewältigen. Dies betrifft zwei bereits berichtete Fälle, in denen die Förderlehrkräfte auf im Studium erworbenes Wissen aus dem Bereich der Sprachheilpädagogik bzw. entsprechende Erfahrungen aus Praktika zurückgreifen können (JS1986; KS3891).

Damit in Zusammenhang zu sehen ist die **Einschätzung der Förderlehrkräfte zur Vorbereitung durch das Studium**, die innerhalb der Kategorie „Förder-Fachlichkeit“ etwas positiver ausfällt als bei anderen Kategorien.

- Von den 13 dieser Kategorie zugeordneten Situationen wird in vier Fällen explizit darauf verwiesen, dass sich die jeweilige Förderlehrkraft vom Studium 'gut' oder 'sehr gut' auf die Situation vorbereitet fühlt. Dies betrifft Situationen, in denen den Förderlehrkräften z.B. spezifische Kenntnisse aus einzelnen Lehrveranstaltungen des Studiums oder aus dem Mercator-Begleitseminar bei der Bewältigung der Anforderung behilflich waren.
- Dahingegen fühlen sich die Förderlehrkräfte in sechs der insgesamt 13 Situationen 'schlecht' oder 'sehr schlecht' auf die Situation vorbereitet. Dies betrifft allerdings in der Regel Themen, die a) in der ersten Phase der Lehrerbildung an der Universität keine verpflichtenden Lehrinhalte darstellen, die b) die Förderlehrkräfte zum Zeitpunkt der Erhebung im Studium noch nicht behandelt haben, die c) eher in der zweiten Phase der Lehrerbildung zu verorten sind wie z.B.:
 - Umgang mit der Anfrage einer Lehrkraft, welche eine Umstrukturierung des geplanten Unterrichts zur Folge hat,
 - Vermittlung spezifischer Fachinhalte,
 - Umgang mit Schülerfeedback,

⁶⁶ Die Förderlehrkraft hat nur ein Praktikum absolviert, kaum Erfahrungen in außerschulischen Kontexten, kaum Unterrichtserfahrung und studiert nicht Deutsch als Zweitsprache (AS1988)

- Umgang mit spezifischen Problemlagen.
- Von den sechs sich 'schlecht' oder 'sehr schlecht' vorbereitet fühlenden Studenten hätten sich nur zwei 'unbedingt' eine bessere Vorbereitung im Rahmen des Studiums gewünscht. Diese Einschätzung kann auch dahingehend interpretiert werden, dass die Förderlehrkräfte eine realistische Sicht auf die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung bzw. des Erfahrungsaufbaus in der ersten Phase der Lehrerbildung haben, welche nicht auf jegliche fachliche Anforderung vorbereiten kann.

Bezogen auf den **Austausch mit anderen** bei der Bewältigung von Anforderungssituationen aus dem Bereich „Förder-Fachlichkeit“ geben die Förderlehrkräfte in acht der 13 hier zugeordneten Fälle an, sich mit anderen über die Störungssituation ausgetauscht zu haben. Der Austausch mit anderen erscheint also auch in der Anforderungsdimension „Förder-Fachlichkeit“ als bedeutsam, wohl vor allem um mit anderen Personen mögliche Handlungsoptionen und Lösungswege zu diskutieren. Dabei werden in dieser Kategorie, neben Tandempartnern (5x) und Kommilitonen (4x), insbesondere die Klassenlehrer der Schüler genannt (3x), die in anderen Anforderungsdimensionen kaum eine Rolle spielen. Da Freunde, Familie oder Partner in dieser Kategorie in keinem Fall genannt werden ergibt dies einen Hinweis darauf, dass sich die soziale Unterstützung bei der Bewältigung von fachlichen Anforderungen eher auf den konkreten fachlichen Austausch bezieht und weniger auf die persönliche Belastungsregulierung im Sinne von Coping bei Situationen z.B. aus der Kategorie „Unterrichtsstörungen“ (vgl. Kapitel 4.2.2), die in diesem Sinne als belastender interpretiert werden können.

Die Einschätzungen zum **Einfluss von eigenen Erfahrungen oder der Wirkung von Vorbildern** zeigen, dass diese Faktoren auch in einigen Fällen der Kategorie „Förder-Fachlichkeit“ im Sinne von Kontextfaktoren bedeutsam erscheinen. So wird in einem bereits angesprochenen Fall (JS1986) berichtet, dass neben der insgesamt großen, auch fachlichen, Vorerfahrung und speziellen theoretischen Kenntnissen auch **eigene Erfahrungen** in Praktika („[...] *Kinder mit Aussprachestörungen*“) dazu beigetragen haben, die Anforderung funktional bewältigen zu können. In einem anderen Fall führen eigene Erfahrungen („*Studium auf dem zweiten Bildungsweg*“, SG1985) augenscheinlich dazu, dass die Förderlehrkraft die Situation anders einschätzt bzw. sich im Beratungsgespräch besser auf eine Schülerin und deren als eher unrealistisch eingeschätzten Berufswunsch (Schülerin einer Wirtschaftsschule, die Rechtsanwältin werden möchte) einstellen kann.

Nur in einem Fall werden explizit **eigene Beobachtungen** dahingehend, wie andere in vergleichbaren Situationen gehandelt haben, angesprochen. So berichtet eine Förderlehrkraft, dass ihr Vorgehen beim Vermitteln eines spezifischen Unterrichtsinhalts (Grammatik/Passiv) sich auf das Vorbild eines

Praktikumslehrers stützte, der denselben Unterrichtsinhalt einer Klasse im Rahmen eines von der Förderlehrerin absolvierten Praktikums erläutert hat (LT1989).

7.2.3 Kontextfaktor: Rahmenbedingungen

Positiv oder negativ auf die Entstehung oder den Verlauf der Situationen einwirkende Faktoren aus dem Bereich „Rahmenbedingungen“ zeigen sich beim Verhalten weiterer Akteure (z.B. Klassenlehrer der Schüler, Eltern) bzw. bei organisatorischen Rahmenbedingungen. Nicht in allen Fällen ist bei diesen Faktoren ein direkter Einfluss auf die konkrete Anforderung ableitbar – nichtsdestotrotz beeinflussen sie die Gesamtsituation in der Fördergruppe und erscheinen entsprechend bedeutsam.

- So ist in manchen Fällen das **Verhalten von Lehrkräften** der Regelschule als ursächliche oder intervenierende Bedingung für die Entstehung oder den Verlauf von Anforderungssituationen zu identifizieren. In zwei Situationen wird z.B. berichtet, dass die Klassenlehrer von Schülern die Förderlehrkräfte darum bitten, Inhalte des regulären Unterrichts im Rahmen des Förderunterrichts zu üben bzw. zu vertiefen (SF1988; AK1988). Diese in beiden Fällen kurzfristigen Anfragen führen dazu, dass die Förderlehrkräfte sich dazu veranlasst sehen, die für die Fördersitzungen geplanten Inhalte zu verschieben bzw. die Sitzungen umzustrukturieren und sich kurzfristig auf die Behandlung neuer Inhalte einzustellen. Im Einzelfall ist ein solches Aufgreifen von 'Lehrerwünschen' durchaus mit den Projektzielen vereinbar⁶⁷. In einem anderen bereits behandelten Fall, in dem die Probleme einer Schülerin auf eine falsche Schreibhaltung zurückgeführt werden können (KS3891), äußert eine Förderlehrkraft ihr Unverständnis darüber, dass diese Problematik weder von den Lehrern in der Grundschule noch denen in der weiterführenden Realschule erkannt wurde. So führt die bis dato mangelnde Förderung der Schülerin zur zentralen Anforderung an die Förderlehrkraft, das Problem diagnostizieren und beheben zu müssen. Die Förderlehrkraft spekuliert in diesem Zusammenhang, ob das mangelnde Eingehen auf die Probleme der Schülerin möglicherweise mit einer Attribuierung der Lehrer zu tun hat: *„Bei dieser Schülerin kam aber lange Zeit niemand auf eine so einfache Lösung, vielleicht weil es fast schon als selbstverständlich gilt, dass Kinder mit Migrationshintergrund große Schulschwierigkeiten haben und deshalb die Ursachen vorschnell ausschließlich auf den Migrationshintergrund geschoben werden“* (KS3891, RS, Jg. 5).

⁶⁷ Nach Rücksprache mit der Projektleitung sollte der Fokus bei der Unterrichtsgestaltung darauf liegen, dass die Förderlehrkräfte den Unterricht eigenständig planen und so die Möglichkeit haben, Themen vorzubereiten. In einzelnen Fällen ist es allerdings, auch im Sinne einer guten Kooperation mit der Einsatzschule, durchaus im Sinne des Projekts, wenn z.B. Wünsche von Lehrern bzgl. einer Wiederholung von prüfungsrelevanten Themen aufgegriffen werden. Explizit nicht genutzt werden soll der Förderunterricht zur Bearbeitung von Hausaufgaben.

- In einigen Fällen erscheint die **Gruppenkonstellation** als bedeutsame Rahmenbedingung. So besteht die Fördergruppe in zwei Fallberichten aus Schülern verschiedener Jahrgangsstufen und umfasst ein breites Altersspektrum (JS1989, HS, Jg. 5 & 8; SG1985, WS, Jg. 8 bis 11), was zwar in den vorliegenden Fällen nicht explizit als Teil einer Anforderung benannt wird, aber z.B. in Hinblick auf notwendig erscheinende Differenzierungsmaßnahmen durchaus eine anspruchsvolle Konstellation darstellt und das Potenzial für die Entstehung weiterer Anforderungen in sich trägt. Als von der Förderlehrkraft positiv eingeschätzt wird in einer weiteren Situation die Größe einer Fördergruppe, die hier entgegen der Regel nur aus zwei Schülerinnen besteht, was ein intensives Fördern ermöglicht (LT1989, GY, Jg. 6 & 7).
- Ohne offenkundigen Einfluss auf die konkrete Anforderungssituation, aber dennoch potenziell im Sinne eines Kontextfaktors bedeutsam, erscheint die Darstellung eines Falls, in dem die beiden Förderlehrkräfte den Förderunterricht während des Schuljahres aus **organisatorischen Gründen unterbrechen** mussten, da beide sowohl ein Pflichtpraktikum als auch eine Zwischenprüfung im Rahmen des Studiums absolvieren mussten. Eine Unterbrechung des Förderunterrichts im laufenden Schuljahr kann, insbesondere bezogen auf die Gruppenkonstellation oder das Engagement der Schüler, durchaus negative Folgen für den Ablauf des Förderunterrichts mit sich bringen.

Bezüglich der **Verteilung der studentischen Förderlehrkräfte** mit ihren jeweiligen Lehramtsstudiengängen **auf Fördergruppen an anderen Schularten** ergeben sich bei Betrachtung der Anforderungen aus dem Bereich „Förder-Fachlichkeit“ nur sehr vereinzelt Hinweise darauf, ob und inwiefern einzelne Anforderungssituationen davon positiv oder negativ beeinflusst werden. In einem Fall scheinen sich dabei die Kenntnisse aus dem speziellen Studiengang (Lehramt Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Sprachheilpädagogik, Einsatz an einer Hauptschule) positiv auf die Handlungsoptionen der Förderlehrkraft auszuwirken (JS1986). In keinem Fall dieser Kategorie lässt sich ein negativer Zusammenhang von Studiengang und Einsatzschule aufzeigen, wie es in manch anderem Fall z.B. aufgrund einer mangelnden Vertrautheit mit einer bestimmten Schülerklientel oder bestimmten Milieus der Fall zu sein scheint.

Die **Kommunikation im Projekt** wird bezogen auf Anforderungen aus dem Bereich „Förder-Fachlichkeit“ tendenziell positiv eingeschätzt. Dies gilt insbesondere für die Projektleitung, aber auch für den Kontakt mit den koordinierenden Lehrkräften an der Schule. Nur in einem Fall liegt hier eine explizit negative Einschätzung vor. Diese korrespondiert mit der Darstellung im Fallbericht, hier ist davon die Rede, das „*keinerlei Kontakt zu den Lehrern der Schülerinnen*“ (LT1989) besteht und die Förderlehrkraft sich entsprechend darauf verlegt, den Förderunterricht rein auf Basis der von den Förderschülern genannten Bedarfe zu planen. Verhaltener eingeschätzt wird die Kommunikation mit

weiteren Lehrkräften der Schule, zu denen einige Förderlehrkräfte auch gar keinen Kontakt haben. Dies kann, bezogen auf fachliche Anforderungen, zumindest potenziell ein negativ wirksamer Kontextfaktor sein, da mit den 'weiteren Lehrkräften der Schule' meist auch die Klassenlehrkräfte oder Fachlehrkräfte für das Fach Deutsch angesprochen sind, sofern diese nicht als 'koordinierende Lehrkraft' auftreten.

7.3 Handlungsstrategien bei Anforderungen aus dem Bereich Förder-Fachlichkeit

Die Handlungsstrategien im Bereich „Förder-Fachlichkeit“ hängen, wenig überraschend, stark von der konkreten Anforderung ab. So zeigen sich in den Unterkategorien folgende Handlungen der Förderlehrkräfte:

- **Deutsch als Zweitsprache:** Das **Erklären**, das **Wiederholen** oder das **Üben anleiten** in Bezug auf Deutschförderung stellt aus fachlicher Sicht das 'Kerngeschäft' der Förderlehrkräfte dar. Die Darstellung einer Situation aus diesem Bereich als 'besonders bedeutsam' erfolgt nur in wenigen Fällen, in denen z.B. die Vermittlung bestimmter Inhalte besonders fordernd erschien - oder besonders erfolgreich verlaufen ist. So berichtet eine Förderlehrerin von einem Fall, bei dem die Anforderung darin besteht, mit den beiden Schülerinnen (GY, Jg. 6 & 7) ihrer Gruppe Passivformen zu wiederholen und zu üben. Dies gelingt zwar insgesamt gut, trotzdem tauchen während der Sitzung immer wieder Verständnisprobleme auf. Entsprechend berichtet die Förderlehrkraft über ihre wichtigste Handlung, diese habe darin bestanden *„dass ich versucht habe, den Schülerinnen bestimmte Aspekte des Passivs auf mehrere Arten zu erklären, wenn ich merkte, dass meine ursprüngliche Erklärung nicht ausreichte“* (LT1989). Die Förderlehrkraft verbucht diese Erfahrungen auch als persönlichen Lernprozess. Zusätzlich wird in diesem Bereich ein Fall genannt, in dem die Anforderung darin liegt, den Anforderungen eines Lehrers der Einsatzschule zu genügen, der die Förderlehrkräfte bittet, mit den Schüler den Stoff einer geplanten Schulaufgabe zu wiederholen (AK1988, HS, Jg. 6 & 8). Die Förderlehrkräfte stimmen dem zu, sind aber gezwungen, die geplante Stunde kurz vor Beginn umzustrukturieren. Als zentrale Handlungen werden genannt: *„Unsere eigene Stundenplanung komplett zur Seite schieben und mir in kurzer Zeit das vorgegebene Material ansehen und überlegen, mit welchen Methoden man dieses am besten vermitteln kann“* (AK1988). Hier wird deutlich, dass eine spontane Änderung einer geplanten Unterrichtsstunde für Novizen eine große Herausforderung darstellen kann und mit den (Teil-)Herausforderungen verbunden ist, den neuen Stoff selbst zu durchdringen und die Bearbeitung im Rahmen des Unterrichts kurzfristig zu planen.
- **Diagnostik und Förderung:** Bei den Fällen dieser Unterkategorie erscheint es primär

bedeutsam, die zugrunde liegenden Ursachen für offensichtliche Defizite von Schülern zu **erkennen** bzw. das Problem überhaupt als solches **wahrzunehmen**. So berichtet ein Förderlehrer von einer Situation, in der er auf Ausspracheprobleme von zwei Schülern mit afghanischer Herkunft stößt (JS1986). Als wichtigste Handlung schätzt er ein „*die Ausspracheprobleme [...] wahrzunehmen und darauf einzugehen*“ (JS1986). In diesem Fall folgt also erst auf die Wahrnehmung des Problems die Suche nach Ursachen (Buchstabe 'z' in Muttersprache der Schüler nicht vorhanden) sowie das **Einleiten entsprechender Fördermaßnahmen** (Erläuterung der phonetischen Zusammensetzung des Buchstabens, Üben anleiten, Kontrolle der Aussprache im weiteren Verlauf). Zudem wird in einigen Fällen die Heterogenität der Schüler in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse thematisiert. In diesen Fällen werden **differenzierende Maßnahmen** genannt, so z.B. das Vorbereiten unterschiedlicher Materialien für Schüler mit heterogenen Lernvoraussetzungen.

- **Beratung:** In den Fällen dieser Kategorie bestehen die Beratungsanlässe primär darin, die Schüler bezüglich mehr oder weniger unrealistischer beruflicher oder schulischer Zukunftspläne zu beraten. Die Handlungen der Förderlehrkräfte lassen sich dahingehend interpretieren, dass sie versuchen, mit einer sensiblen, grundlegend positiven **Gesprächsführung** Wege aufzuzeigen, ohne mögliche Hindernisse zu verschweigen (z.B. SG1985, WS, Jg. 8-11). Diese Handlungen werden von den Förderlehrkräften, die Fälle aus dieser Kategorie berichtet haben, als funktional eingestuft. Bedeutsam erscheint, dass die betreffenden Förderlehrkräfte versuchen, auch auf mögliche Hürden für die Schüler einzugehen und so ggf. entgegen möglichen Ansprüchen der Schüler (Unterstützung für eigene Pläne durch die Förderlehrkraft) zu handeln.
- **Umgang mit Feedback:** In beiden Fällen dieser Unterkategorie leiten die Förderlehrkräfte Feedback-Gespräche an, in denen ihre Arbeit als Förderlehrkraft sehr positiv eingeschätzt wird (VW1987; DW1985). Bezüglich ihrer Handlungen geben sie neben der Durchführung des Feedback-Gesprächs („*Das Reflexionsgespräch leiten, nachzufragen, zu loben, für angemessene Lautstärke sorgen, dafür sorgen dass jedem zugehört wird wenn er seine Eindrücke schildert*“; DW1985, SFZ, Jg. 3 & 4) insbesondere an, sich auf einen professionellen Umgang mit womöglich auftretender Kritik eingestellt zu haben, was bei der Darstellung der entsprechenden Anforderungen als zentrales Phänomen interpretiert wurde.

7.4 Konsequenzen

Die Bewältigung der Anforderungen aus dem Bereich „Förder-Fachlichkeit“ wird von den meisten Förderlehrkräften als gelungen bezeichnet. Die Einschätzung von Situationen als ‘gut bewältigt’ bezieht sich aus Sicht der Förderlehrkräfte primär darauf, ob die fachlichen Anforderungen (Vermittlung, Diagnostik, Beratung, Umgang mit Feedback) bewältigt werden konnten. Kriterien für diese Bewältigung stellen aus Sicht der Förderlehrkräfte z.B. Lernerfolge von Schülern und konkrete Notenverbesserungen, aber auch inhaltlich oder vom Ablauf her subjektiv als gelungen eingeschätzte Fördersitzungen dar. Daneben kommt in einigen Situationen zum Ausdruck, dass den eigenen Ansprüchen bzw. den Ansprüchen anderer (z.B. bei einer gelungenen Umsetzung einer Bitte eines Klassenleiters) entsprochen werden konnte und dies zu einer positiven Einschätzung beiträgt. Insgesamt zeigen sich elf von 13 Förderlehrkräften insgesamt ‘zufrieden’ mit der Bewältigung der zentralen Anforderung. In keinem Fall wird die Bewältigung der Anforderung explizit als misslungen eingeschätzt. Die wenigen zurückhaltenden Einschätzungen (‘eher zufrieden’) zeigen sich bei zwei Fällen, die zwar letztlich bewältigt erscheinen, in denen die Einschätzung aber von Zurückhaltung geprägt ist. So besteht die Anforderung in einem der Fälle (LT1989) darin, mit den beiden Schülerinnen einer Gruppe Passivformen zu üben – ein Unterrichtsinhalt, den eine Schülerin selbst als Bedarf gemeldet hat, da bei ihr eine Schulaufgabe zu diesem Thema ansteht. Soweit aus dem Fallbericht ablesbar ist die berichtende Förderlehrerin mit ihren Erklärungen und Übungen erfolgreich („Die Schülerinnen begriffen das Wesentliche recht schnell und wir kamen gut voran“, LT1989), zudem erreicht die Schülerin eine befriedigende Note in der Schulaufgabe, was ihrem Leistungsstand entsprechend, soweit ersichtlich, ein gutes Ergebnis darstellt. Trotzdem ist die Einschätzung der Lehrkraft zur Bewältigung der Situation eher zurückhaltend. Dies mag damit zusammenhängen, dass a) die Lehrkraft die Situation als „sehr gewöhnlich“ (LT1989) darstellt und keine besondere Würdigung ihrer Anstrengungen reklamiert, b) die Lehrkraft ihre Erklärungen nicht uneingeschränkt als gelungen ansieht, da sie z.B. anmerkt, sie habe unterschiedliche Erklärungsansätze verwendet „wenn ich merkte, dass meine ursprüngliche Erklärung nicht ausreicht“ (LT1989) oder c) die Lehrkraft z.B. die sehr günstigen Rahmenbedingungen (nur zwei Schülerinnen in der Fördergruppe) in die Bewertung des Vermittlungserfolgs mit einbezieht bzw. den Erfolg der Schülerin nicht hinsichtlich ihrer eigenen Vermittlungsanstrengungen attribuiert. Als ‘sehr zufrieden’ oder ‘zufrieden’ mit der Bewältigung der Anforderung bezeichnen sich neun der insgesamt 13 Förderlehrkräfte, die Situationen aus dem Bereich „Förder-Fachlichkeit“ berichtet haben. Die erfolgreiche Bewältigung von Situationen aus diesem Bereich zeigt sich unter anderem bei folgenden Konsequenzen:

- Lernerfolge von Schülern – ob in der Einschätzung von Förderlehrkräften oder in Bezug auf gute Schulleistungen;

- Positive Rückmeldungen von Schülern, teilweise auch von Lehrern;
- Als 'angenehm' empfundene Fördersitzungen, die den eigenen Ansprüchen an eine gute Arbeitsatmosphäre genügen;
- Erfolgreich bewältigte „Aufträge“⁶⁸ von Lehrern der Einsatzschule.

Insgesamt geben die Förderlehrkräfte übereinstimmend an, in der Situation etwas gelernt zu haben, sieben der 13 Förderlehrkräfte stimmen dieser Aussage 'vollständig' zu. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Fragestellung, inwiefern die Förderlehrkräfte aus den in der Situation gemachten Erfahrungen heraus in vergleichbaren Fällen „wüssten, wie zu handeln wäre“. Hier stimmen zehn der 13 Förderlehrkräfte zu. Nur in einem Fall zeigt sich hier eine eher zurückhaltende Einschätzung. In diesem Fall zeigt sich zwar ein Lernerfolg bei zwei Schülern, die im Rahmen einer Sitzung den Gebrauch von Redewendungen üben bzw. wiederholen, da sie die Inhalte der letzten Sitzung nicht durchdrungen hatten (MN1990, HS, Jg. 9). Die Förderlehrkraft kommt möglicherweise zu einer skeptischen Einschätzung der eigenen Handlung, da sich a) sich der Lernerfolg langsam einstellt, sie also auch in der Wiederholungsstunde mehrere Erklärungsversuche benötigt, um die Redewendungen verständlich zu machen, b) sich der Lernerfolg bei einem der Schüler auch – oder erst – dank der Mithilfe des zweiten Schülers einstellt, der ebenfalls versucht, die Redewendungen zu erklären und c) die Rahmenbedingungen sehr günstig sind, da die Abwesenheit einiger Förderschüler eine intensive, differenzierende Arbeit mit den beiden anwesenden Schülern ermöglicht. Es ist davon auszugehen, dass die berichtende Förderlehrkraft die vergleichsweise günstigen Rahmenbedingungen, die so nicht immer zu erwarten sind, genauso in ihre Bewertung der eigenen Handlung einbezieht wie die Tatsache, dass ihre Vermittlungsversuche nicht – oder nicht sofort – umfassend erfolgreich erscheinen⁶⁹.

7.5 Reflexion

Die in den Fallberichten implizit oder explizit beschriebenen Reflexionen der Förderlehrkräfte zu den Konsequenzen der Situation lassen sich wiederum danach unterteilen, ob sie eher auf den Umgang mit Schülern, das Handeln als Lehrkraft oder die persönliche Entwicklung fokussieren. Die Erkenntnisse der Förderlehrkräfte beziehen sich meist auf das Lehrerhandeln im Allgemeinen, weisen also in der Regel über die Anwendung im Förderunterricht hinaus.

⁶⁸ Wünsche, Bitten, bezogen z.B. Wiederholung bestimmter Inhalte oder Mithilfe bei der Prüfungsvorbereitung

⁶⁹ Dies bezieht sich rein auf eine interpretative Rekonstruktion der Bewertung der Handlung durch die Förderlehrkraft selbst – eine Einschätzung der „Vermittlungsleistung“ von außen verbietet sich, da andere Faktoren wie Eigenschaften der Schüler, Vorkenntnisse usw. aus der Falldarstellung nicht hervorgehen.

7.5.1 Umgang mit Schülern

- **Interpretation des Schülerverhaltens:** Hiermit ist, wie bei den anderen Anforderungsdimensionen auch, die Erkenntnis angesprochen, dass Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Schülern unbedingt hinterfragt werden müssen. So konstatiert eine Förderlehrkraft, mit deren Unterstützung sich eine Schülerin eine neue Schreibhaltung angewöhnt hat, durch die sich auch die Schulleistungen der Schülerin verbessert haben: *„Mir hat dieses Ereignis gezeigt, dass ich bei besonderen Schwierigkeiten einzelner Kinder immer sehr genau hinsehen sollte, egal wie naheliegend mir eine bestimmte Vermutung auf den ersten Blick erscheint“* (KS3891). Die Förderlehrkraft bezieht sich darauf, dass an der Schule die schlechte Schreibhaltung der Schülerin als zugrundeliegende Ursache für Phänomene wie langsames Schreiben, mangelnde Konzentration oder letztlich schlechte Schulleistungen nicht erkannt wurde bzw. keine entsprechende Förderung stattfand.
- **Schülerorientierung:** Hier wird in einem Fallbericht angemerkt, dass der Verlauf einer speziellen Sitzung, in der die Förderlehrkraft mit den Schülern über Wünsche und Träume gesprochen hat, dazu führt, dass sie verstärkt über ihre Schüler und deren Zukunftsaussichten reflektiert. Es handelt sich dabei um Schüler einer Fördergruppe an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum. *„Oft wird Förderschülern deutlich gemacht, wie schlecht ihre Berufschancen nach dem Ende der Schulzeit stehen. Ich habe bei unseren Förderschülern allerdings einen deutlichen Willen und einen unglaublichen Fleiß gespürt [...]“* (IE1987, SFZ, Jg. 3 & 4). Die berichtende Förderlehrkraft schließt für sich, sich (noch) stärker auf die Schüler und ihre Bedürfnisse zu beziehen und gibt an, dass sie sich durch die Situation in ihrem Berufswunsch Sonderschullehrerin gestärkt fühlt. Das richtige Einschätzen der Schüler kann auch in fachlicher Hinsicht bedeutsam sein; so resümiert eine Förderlehrkraft, dass es ihr nach den Erfahrungen mit der Situation (schwierige Vermittlung von Redewendungen) umso wichtiger erscheint, *„seine Schüler richtig einschätzen zu können, um sie fordern zu können und nicht zu überfordern“* (MN1990, HS. Jg. 9).

7.5.2 Handeln als Lehrkraft

- **Grundlegende Einstellungen:** Einige Förderlehrkräfte nehmen aus den Anforderungssituationen grundlegende Einstellungen in Bezug auf ihr Lehrerhandeln mit. Diese können in Zusammenhang mit den eigenen Ansprüchen, aber auch mit den Ansprüchen der Schüler bzw. anderer Akteure gebracht werden. So resümiert eine Förderlehrkraft z.B. bezogen auf eine Situation, in der sie mit einem unrealistisch erscheinenden Übertrittswunsch eines Schülers von der Haupt- auf die Realschule

konfrontiert wird und entsprechend beratend eingreift, dass ihre Möglichkeiten als Förderlehrerin, aber auch später im Schuldienst, begrenzt sind und der *„Schüler selbst etwas an der Situation ändern wollen [muss]“* (MS1989, HS, Jg. 6 & 7). Sie reduziert also in diesem Sinne den Anspruch an sich, was im Sinne einer professionellen Entwicklung sicherlich sinnvoll erscheint, solange dies nicht in eine mangelnde Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkraft oder einen gewissen Fatalismus (‘Ich kann ja eh nichts an der Situation des Schülers ändern’) umschlägt. In einem weiteren Fall resümiert eine Förderlehrkraft, dass die Schüler ein bestimmtes Thema (kulturelle Konflikte, bearbeitet mittels eines Rollenspiels) genauso gut, vielleicht sogar besser erarbeiten können, wenn sie sich als Lehrkraft im Hintergrund hält (MEH1988, HS, Jg. 9).

- **Einzelne Handlungen:** Hier geht es z.B. um die Erkenntnis, dass auch im späteren Schuldienst Flexibilität eine zentrale Anforderung sein wird. Konkret auf das Lehrerhandeln bezogen ist damit verbunden, eine breite Palette an vorbereiteten Unterrichtsstunden bzw. einzelnen Methoden und Inhalten in der Hinterhand zu haben: *„Ich denke, dass es [die Anforderung, kurzfristig den Unterricht umplanen zu müssen, Anm.d.Verf.] auch eine gute Erfahrung für den Beruf als Lehrer ist, da man immer einen Plan B in der Tasche haben sollte, wenn etwas mal nicht so läuft wie geplant – und man sollte stets flexibel sein“* (AK1988).

7.5.3 Persönliche Entwicklung

- **Fachliche Erkenntnisse:** In einzelnen Situationen wird explizit davon berichtet, dass durch die Konfrontation mit der Anforderung neue fachliche Erkenntnisse erworben werden konnten. So berichtet ein Förderlehrer als zentrale Erkenntnis: *„Ich fand es sehr interessant, dass wir bei dieser Leseübung auf einen Buchstaben gestoßen sind, bei dem die beiden afghanischen Schüler offensichtliche oder offenhörliche Probleme hatten, weil es diesen Buchstaben in ihrer Muttersprache einfach nicht gibt“* (JS1989, HS, Jg. 5 & 8).
- **Förderunterricht als Lernprozess:** In einer Situationsbeschreibung wird deutlich, dass die Förderlehrkraft im Setting des Förderunterrichts die Chance für sich sieht, unterschiedliche Formen der Vermittlung zu testen – was in dieser Form in den von Experten begleiteten Formen der Praxiserprobung (Praktika, Referendariat) nicht immer möglich erscheint (LT1989).
- **Bestätigung durch Erfolge:** In einigen Situationen kommt implizit zum Ausdruck, dass die Förderlehrkräfte durch die Bewältigung von Anforderungen und nachlaufende positive Rückmeldungen von Schülern oder Lehrern z.B. in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeitserwartung gestärkt wurden.

8 Anforderungsdimension 5: „Elternhaus und individuelle Problemlagen“

Definition: Phänomene aus der Anforderungsdimension „Elternhaus und individuelle Problemlagen“ bilden eine Kategorie von Fällen ab, in denen die Förderlehrkräfte mit spezifischen Problemlagen und/oder Verhaltensweisen von Schülern, aber auch Eltern konfrontiert werden. Dies betrifft z.B. Verdachtsfälle von Kindeswohlgefährdung, komplexe familiäre Problemlagen, die mit einem entsprechenden Beratungsbedarf einhergehen, sowie Fälle, in denen sich die Zusammenarbeit mit Eltern von Förderschülern als schwierig gestaltet.

8.1 Phänomene aus der Anforderungsdimension Elternhaus und individuelle Problemlagen

So schildert eine Förderlehrerin eine bedeutsame Situation, bei der ein Schüler einer Fördergruppe (Grundschule, fünf Förderschüler, Jahrgang 3) im Rahmen eines zu Stundenbeginn durchgeführten Gesprächskreises **unvermittelt von häuslicher Gewalt berichtet**:

„In meinem Förderkurs war ein Junge dem es immer schwer fiel, sich an die vereinbarten Regeln zu halten. Er wollte immer ganz cool und lässig wirken. Ich beginne jede meiner Stunden mit einem Gesprächskreis. Jene Stunde hatte ich auch wieder mit der Gesprächsrunde begonnen und als der besagte Schüler an der Reihe war hat er im Kreis völlig unvermittelt erzählt, dass er zu Hause von seinem Vater geschlagen wird. Ich war total geschockt und wusste im ersten Moment nicht, ob ich dem Jungen glauben kann und wie ich reagieren soll“ (RK1989).

Interessant erscheint, dass die Förderlehrerin in einer ersten Reaktion Überlegungen dahingehend anstellt, ob die Aussage des Schülers glaubhaft ist oder nicht. Diese Reaktion scheint mit der Rolle des Schülers innerhalb der Fördergruppe zusammenzuhängen. Der Schüler stört demnach häufiger den Unterricht und möchte immer *„ganz cool und lässig wirken“* (RK1989). Diese Einschätzung des Schülers mag dazu geführt haben, dass die Förderlehrerin vor einer möglichen Intervention, bei der angesichts der Schwere der Anschuldigungen ernsthafte Konsequenzen zu erwarten sind, die Glaubhaftigkeit abwägt.

Entsprechend versucht sie im weiteren Verlauf zum einen die aufkommende Unruhe in der Fördergruppe zu mindern (*„Ich habe dann erst einmal zu allen Schülern gesagt, dass kein Erwachsener das Recht hat, sie zu schlagen“*, RK1989). Zum anderen nimmt sie den Schüler beiseite und versucht in einem Einzelgespräch, dessen Aussagen zu verifizieren. Die Förderlehrerin informiert daraufhin zusammen mit dem Schüler den Direktor, welcher wiederum die Schulpsychologin kontaktiert. Die Anschuldigungen bewahrheiten sich in einem Gespräch mit dem Vater des Schülers, wobei im Rahmen der Situationsbeschreibung nicht ersichtlich ist, welche beteiligten Akteure dieses

Gespräch führen⁷⁰. Erst nach der Bestätigung des Vorfalls durch den Vater scheinen die Zweifel an der Glaubhaftigkeit der Aussagen bei der Förderlehrerin ausgeräumt: *„In einem Gespräch mit dem Vater hat sich herausgestellt, dass der Junge die Wahrheit gesagt hat“* (RK1989). Letztlich wird davon berichtet, dass der Vater sich einer Therapie unterzieht und sich die Situation des Schülers bessert, auch wenn er im Förderunterricht weiterhin durch Unterrichtsstörungen auffällt.

Die Anforderungen an die studentische Förderlehrerin sind in diesem Fall als außerordentlich hoch einzuschätzen. Auch die Förderlehrkraft selbst gibt an, dass sie die Situation als sehr bedeutsam einschätzt und anfangs von der Situation überfordert war. Sie ist in der Fördergruppe alleine tätig und wird mit einem schwerwiegenden Fall konfrontiert. Die Unsicherheit bezüglich der Glaubhaftigkeit des Schülers erscheint angesichts der Beschreibung des Schülers und seines sonstigen Verhaltens im Förderunterricht nachvollziehbar. Parallel sind auch die anderen Mitglieder der Fördergruppe Teil des Geschehens, was neben dem Umgang mit der zentralen Anforderung weitere Implikationen mit sich bringt – die Förderlehrerin selbst berichtet von der weiteren Anforderung *„die [anderen Schüler] ruhig zu bekommen, da diese eifrig diskutieren wollten und genau wissen wollten, was genau passiert ist“* (RK1989).

In einer weiteren Fallbeschreibung wird ebenfalls der **Umgang mit einer schwierigen familiären Situation** einer Förderschülerin zur zentralen Anforderung für die berichtende Förderlehrkraft. Bei Betrachtung rein der Vorgeschichte der Situation käme auch eine Zuordnung zu den Anforderungsbereichen „Unterrichtsstörungen“ oder „Commitment“ in Frage:

„Bereits von Anfang an war es nicht besonders leicht in der 5. Klasse den Mercator-Unterricht zu halten, da die Kinder von der Lehrerin zugeteilt wurden und einige den Sinn dahinter gar nicht verstanden. Dennoch schaffte ich es nach einigen Stunden, die Aufmerksamkeit einiger auf mich zu ziehen. Dabei wurde es mit einer Schülerin, welche in den ersten Stunden nicht da war und dann später dazu kam, immer schwieriger. Sie verweigerte sich allem und jedem, obwohl sie, wenn man sie mal soweit hatte, doch auch hin und wieder Spaß am Arbeiten hatte“ (SW1989, HS, Jg.5).

Die Förderlehrkraft wird in dieser Fallbeschreibung mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert. So erscheint insbesondere die Zuteilung der Schüler zum Förderunterricht durch die Klassenlehrerin problematisch. Es ergeben sich diverse Probleme in Hinblick auf die Disziplin und die Mitarbeit, wobei eine Schülerin besonders auffällig wird. Zudem ist die Förderlehrkraft zu Beginn des Schuljahres alleine in der vergleichsweise großen Fördergruppe tätig, eine Tandempartnerin kommt erst im Verlauf des Schuljahres hinzu. Erst mit dem Hinzustoßen der Tandempartnerin sieht die

⁷⁰ Nach Rücksprache mit der Projektleitung war auch der Projektträger in die Gespräche involviert. Die Förderlehrkräfte sind angehalten, Verdachtsfälle von Kindeswohlgefährdung umgehend zu melden. Die Förderlehrkräfte unterzeichnen, zusammen mit ihrem Honorarvertrag, auch ein Belehrungsprotokoll zum Umgang mit entsprechenden Verdachtsfällen. Der Projektträger ist als Vertreter der Kinder- und Jugendhilfe zu diesem Vorgehen verpflichtet.

berichtende Förderlehrerin die Möglichkeit, ein Einzelgespräch mit der besonders auffälligen Schülerin im Rahmen einer Fördersitzung zu suchen. In diesem Gespräch kristallisieren sich mögliche Ursachen für das Verhalten der Schülerin heraus, die hier als zentrale Anforderung an die Förderlehrerin interpretiert werden:

„Als ich dann endlich eine neue Tandempartnerin hatte war es mir möglich und ich ging mit ihr in ein ruhiges Eck des Klassenzimmers und fragte sie, warum sie keinen Bock hat und auch die anderen, die etwas lernen wollten, davon abhält. Sie wurde erst wieder ziemlich pampig und meinte, dass ihre Schwester extra ihre Ausbildung geschmissen hat, um mit ihr Deutsch zu lernen. Als ich dann weiter nachfragte erfuhr ich, dass ihr Vater im Gefängnis ist und sie nun mit ihrer 18-jährigen Schwester alleine zu Hause ist. Auch wenn sie zunächst sehr aufbrausend war so wurde sie doch ruhiger als sie merkte, dass ich mich wirklich für sie interessiere“ (SW1989).

Die Förderlehrerin führt ein längeres Gespräch mit der Schülerin und versucht zusammen mit ihr, einen Lösungsweg zu finden. In Absprache mit der koordinierenden Lehrkraft an der Schule wird die Schülerin vom Förderunterricht freigestellt. Da die Schülerin eine Ganztagsklasse besucht muss sie allerdings während des Zeitraums der Fördersitzungen nicht näher definierten anderen Aktivitäten an der Schule nachgehen.

Der Umgang mit solchen familiären Problemlagen bei Schülern stellt eine große Anforderung für die studentischen Förderlehrkräfte dar. Auch die Förderlehrerin selbst schätzt die Situation als sehr fordernd ein. Aus ihrer Sicht bestand die zentrale Anforderung in der Situation darin, *„immer wieder hinter die Kulissen zu schauen“* (SW1989). Die Schülerin fällt primär durch Unterrichtsstörungen und mangelnde Mitarbeit auf, erst im Einzelgespräch werden mögliche Hintergründe des Schülerverhaltens aufgedeckt. Der Umgang mit der schwierigen familiären Situation der Schülerin sowie das Finden möglicher Lösungswege werden hier als zentrale Anforderungen interpretiert. Die Förderlehrerin baut ein Vertrauensverhältnis mit der Schülerin auf und findet eine, soweit aus der Fallbeschreibung ersichtlich, für alle Beteiligten zufriedenstellende Lösung – auch wenn diese im vorliegenden Fall darin besteht, die Schülerin vom Förderunterricht freizustellen. Die Lösung der familiären Situation als zugrundeliegendes Problem liegt nicht in der Hand der studentischen Förderlehrerin – ob und inwiefern hingegen die Regelschule Unterstützungsmaßnahmen in die Wege leitet, wird nicht berichtet.

Ein weiterer Fallbericht aus der Dimension „Elternhaus und Problemlagen“ verdeutlicht, dass auch **Elternarbeit** Teil der Anforderungen an studentische Förderlehrkräfte sein kann. Die Situation betrifft eine zwölfjährige Schülerin eines Sonderpädagogischen Förderzentrums (k.A. zur Jahrgangsstufe), die extrem schwerhörig ist. Als zentrale Anforderung erscheint in diesem Fall nicht die fachliche Herausforderung, die sich aus der Schwerhörigkeit der Schülerin ergibt (z.B. die Notwendigkeit der Unterstützung der Kommunikation durch Gebärden), sondern vielmehr die mangelnde Unterstützung

der Schülerin durch ihr Elternhaus:

„Wir haben in unserer Fördergruppe ein Mädchen 'D.', 12 Jahre alt, die extrem schwerhörig ist. Allerdings verwendet sie erst seit 3 Jahren Hörgeräte. 9 Jahre lang hat sie die Sprache somit nur unzureichend wahrgenommen und somit nicht altersgerecht erworben. Das Mädchen wächst bilingual auf. Ihre Muttersprache ist türkisch und die Familie Hartz- IV- Empfänger. Da 'D.' 9 Jahre lang ohne Hörgeräte gehört hat, ist es für sie schwer, sich an all die Geräusche zu gewöhnen, die sie jetzt hören kann. Außerdem schämt sie sich, Hörgeräte tragen zu müssen, und lässt sie deshalb sehr oft zu Hause. Dem Schulunterricht kann sie nur mit „halben Ohren“ folgen. Die Eltern ermutigen 'D.' nicht, die Hörgeräte zu tragen. Auch achten sie nicht darauf, ob 'D.' mit oder ohne Hörgerät zur Schule kommt. Wahrscheinlich sind ihnen die Konsequenzen, die das für 'D.' hat, nicht bewusst“ (AH1985).

Der beschriebene Kontext hat direkte Auswirkungen auf den Verlauf der Fördersitzungen in der Fördergruppe. Es ergeben sich unterschiedliche Anforderungen an die im Tandem agierenden Förderlehrkräfte - in fachlicher Hinsicht (DaZ- Förderung, Umgang mit Schwerhörigkeit), aber auch in Hinblick auf Aspekte wie Unterrichtsstörungen und Gruppendynamik:

„Kommt 'D.' ohne Hörgeräte zur Schule, hat sie folglich auch keine in unserer Sprachförderung dabei. Man kann aber einem Kind schwer Sprache beibringen, wenn es Sprache kaum hört. Wir arbeiten schon extra unterstützt mit Gebärden, um 'D.' den, eigentlich hörbaren, Unterschied zwischen 'dem' (Dativ) und 'den' (Akkusativ) besser zu verdeutlichen. 'D.' muss sich aber zu sehr auf das konzentrieren, was wir üben, um mitzubekommen, um was es eigentlich geht. Somit ist ihre Konzentration schnell ausgeschöpft und sie fängt das Träumen an, oder sie ärgert die anderen Mercator-Schüler. Auch kann sie nicht solche Fortschritte machen wie die anderen Schüler und fällt leistungsmäßig zurück. Das fällt auch den anderen Schülern auf, sodass sie anfangen, 'D.' als dumm und blöd zu bezeichnen“ (AH1985).

In dieser Beschreibung werden vielfältige Anforderungen an die Förderlehrkräfte deutlich. Zentral als Anforderung erscheint dabei der Umgang mit der ursächlichen Bedingung, d.h. die Schülerin 'D.' sowie ihre Eltern davon zu überzeugen, dass das regelmäßige Tragen der Hörgeräte bedeutsam ist. Die Förderlehrkräfte versuchen in verschiedenen Gesprächen über mehrere Wochen hinweg, die Schülerin vom Tragen der Hörgeräte zu überzeugen. Kurzfristig zeigen diese Gespräche Wirkung, im weiteren Verlauf erscheint die Schülerin allerdings wiederum zu einigen Sitzungen ohne Hörgeräte. Die Förderlehrkräfte entschließen sich, der Schülerin ein Ultimatum zu stellen: *„Wir haben ihr auch deutlich gemacht, dass sie bei Mercator nicht mitmachen kann, wenn es nicht besser wird und dass dann ein anderes Kind aus ihrer Klasse zu uns kommen wird. Aber nichts hat geholfen“ (AH1985).* Als letzten Schritt entscheiden sich die Förderlehrkräfte dazu, einen Brief an die Eltern der Schülerin zu verfassen. In diesem weisen sie auf die Notwendigkeit hin, dass 'D.' die Hörgeräte regelmäßig

trägt, und drohen mit dem Ausschluss der Schülerin aus dem Förderunterricht. Dieses Vorgehen der Förderlehrkräfte wurde mit der Klassenlehrerin der Schülerin abgestimmt. Zum Stand des Fallberichts, der während des laufenden Schuljahres verfasst wurde, zeigt die direkte Ansprache der Eltern Wirkung, die Schülerin trägt ihre Hörgeräte. Über längerfristige Auswirkungen wird nicht berichtet.

Die Anforderung an die Förderlehrkräfte stellt sich hier als komplexes Geschehen dar, das sich über mehrere Wochen hinweg abspielt. Insbesondere die Tatsache, dass ohne die Mitwirkung der Eltern eine Auflösung der schwierigen Situation in der Fördergruppe nicht möglich erscheint, stellt eine große Herausforderung dar. Auch die berichtende Förderlehrerin selbst sieht diesen Aspekt, sowie das notwendige konsequente Vorgehen, als zentrale Anforderungen: *„Elternarbeit, das Schreiben des Elternbriefs, Entscheidungen klar zu treffen und konsequent zu bleiben – ‘D.’ darf nicht mitkommen, wenn sie ihre Hörgeräte vergisst“* (AH1985).

Elternarbeit stellt allerdings nur in diesem und einem weiteren Fall eine Anforderung an studentische Förderlehrkräfte dar, da mit den Eltern der Förderschüler meist kein Kontakt besteht und dies im Rahmen des Projekts auch nicht, zumindest nicht durchgängig, nötig erscheint. In dem angesprochenen zweiten Fall wird eine Förderlehrerin, deren Fördersitzungen vormittags stattfinden, mit einer Schülerin und ihrem schwierigen familiären Umfeld konfrontiert. Die Schülerin zeigt im Rahmen des Förderunterrichts, aber auch in der Regelklasse, diverse Formen auffälligen Verhaltens, wobei die Förderlehrkraft auf diese, für ihre Tätigkeit zentralen Anforderungen, mit Verständnis reagiert: *„Da es in ihrem familiären Umfeld momentan sehr chaotisch zugeht – der Vater ist vor zwei Jahren verstorben, die Mutter muss alleine zwei kleine Kinder großziehen und die Wohnung ist am Anfang des Schuljahres abgebrannt – war es verständlich, dass sich das irgendwie auf das Mädchen auswirken musste“* (JH1989, GS, Jg.4). Die als zentral beschriebene Situation erlebt die Förderlehrkraft allerdings von außen, da sie nicht konkret in die Vorgänge involviert ist. Sie schätzt die Situation aber als sehr bedeutsam ein, da sie Einblicke in den Schulalltag erlaubt und die Anforderungen, die im späteren Lehrerberuf z.B. in Bezug auf Elternarbeit an sie gestellt werden, plastisch werden lässt: *„Eines Tages fehlten einem Schüler [in der Regelklasse] 10 Euro [...]. Die Lehrerin fragt alle Kinder, ob jemand das Geld gesehen hätte, aber keiner wusste etwas davon. Am nächsten Tag kam das Mädchen [die oben angesprochene Schülerin] mit der Mutter zur Lehrerin und die Mutter meinte ‘Meine Tochter hat gestern diese 10 Euro von einem Jungen aus der Klasse mitgenommen’. Aber anstatt sich zu entschuldigen oder ihrer Tochter aufzutragen, sie solle sich entschuldigen, rief sie wütend ‘Was sind denn das für Eltern, die ihrem Kind so viel Geld mit in die Schule geben!’“* (JH1989, GS, Jg.4). Die Förderlehrkraft erlebt diese Situation des Elterngesprächs als Beisitzerin und hält sich zurück, das Elterngespräch führt die Klassenlehrerin. Über die Konsequenzen, die sich aus der Situation ergeben, wird nicht berichtet.

Diese Situation stellt eine (potenzielle) Anforderung dar, die im Rahmen des Förderunterrichts schon aufgrund der Projektorganisation und der wenig ausgeprägten Einbindung der Förderlehrkräfte in die Abläufe der Regelschule selten vorkommen wird und im Grunde nur bei einer engen Anbindung der Förderlehrkräfte an die Regelschule (z.B. bei einer Integration des Förderunterrichts in den regulären Schulbetrieb wie an einigen Sonderpädagogischen Förderzentren) relevant erscheint.

Nichtsdestotrotz bietet diese Situation einen Hinweis dahingehend, wie vielfältig die Anforderungen auch an Förderlehrkräfte sein können und mit welchen teils unerwarteten Situationen diese im Rahmen des Förderunterrichts und außerhalb konfrontiert werden.

8.2 Kontextfaktoren zur Anforderungsdimension Elternhaus und individuelle Problemlagen

Wenig überraschend sind es bei den wenigen dieser Kategorie zugeordneten Fällen vor allem in den Rahmenbedingungen begründete Kontextfaktoren, speziell bezogen auf das familiäre Umfeld der Schüler, die zur Entstehung oder zum Verlauf der beschriebenen Situationen beitragen. Trotzdem lassen sich auch bei den Förderschülern bzw. -lehrern einige Aspekte aufzeigen, die zumindest im Sinne von intervenierenden Faktoren wirksam erscheinen.

8.2.1 Kontextfaktor: Förderschüler und Fördergruppe

Nur in einem bereits beschriebenen Fall (AH1985, SFZ, k.A. Jahrgang) kommt, soweit aus den Falldarstellungen ersichtlich, **Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen von Schülern** eine Rolle als Kontextfaktor zu. So wird im beschriebenen Fall die problematische Zusammenarbeit mit den Eltern einer schwerhörigen Schülerin als zentrale Anforderung aufgefasst, wohingegen die Schwerhörigkeit der Schülerin sowie deren Weigerung, regelmäßig ein Hörgerät zu tragen, ursächliche Bedingungen für diese Anforderung darstellen und zu weiteren Anforderungen fachlicher Art (z.B. Notwendigkeit der Kommunikation mit der Schülerin mittels Gebärden, Konzentrationsprobleme der Schülerin, daraus resultierende Unterrichtsstörungen) führen. Zudem verschärft das Verhalten der restlichen Gruppe, von der die Schülerin wegen ihrer Probleme als „*dumm und blöd*“ (AH1985) bezeichnet wird, die Problemstellung als intervenierender Faktor.

8.2.2 Kontextfaktor: Förderlehrkraft

Im oben angesprochenen Fall (AH1985) scheint, bezogen auf den Umgang mit der schwerhörigen Schülerin, insbesondere die gute **fachliche Kompetenz** der Förderlehrkraft wenn nicht zur Bewältigung, so zumindest zu einer ‘Eindämmung’ der Situation beizutragen. Die Förderlehrkraft studiert in einem Doppelstudium sowohl Lehramt für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt

Sprachheilpädagogik als auch einen entsprechenden B.A./M.A. Studiengang („Sprachheiltherapie“) und hat umfangreiche Erfahrungen in Praktika gesammelt. Sie findet auf Basis dieser Erfahrungen Mittel und Wege, um die Schülerin trotz der schwierigen Situation (Weigerung, ein Hörgerät zu tragen) soweit möglich in den Unterricht zu integrieren. Es wird davon ausgegangen, dass dies zumindest potenziell denkbare, weiterreichende negative Konsequenzen (z.B. Konflikt mit den Eltern, möglicherweise Ausschluss der Schülerin aus dem Förderunterricht) zu verhindern beiträgt.

Trotz der in diesem Fall, mit Blick auf das Studium, als positiv einzuschätzenden Vorbereitung der Förderlehrkraft auf mögliche fachliche Anforderungen kommt es bei ihr und den anderen Förderlehrern im Bereich „Elternhaus und Problemlagen“ insgesamt zu einer negativen Einschätzung der **Vorbereitung durch das Studium**. In allen vier dieser Kategorie zugeordneten Fällen schätzen die Förderlehrkräfte die Vorbereitung durch das Studium als ‘schlecht’ oder ‘sehr schlecht’ ein. Aus Sicht der Förderlehrkräfte bereitet die erste Phase der Lehrerbildung anscheinend nicht ausreichend auf den Umgang mit individuellen Problemlagen von Schülern, z.B. bei Schülern aus schwierigen sozialen Verhältnissen, und auf Anforderungen aus dem Bereich der Elternarbeit vor.

Gerade bei den Fällen dieser Kategorie greifen die Förderlehrkräfte intensiv auf die Unterstützung bzw. den **Austausch** z.B. mit Tandempartnern, weiteren Mercator-Förderlehrkräften oder Akteuren der Regelschule zurück. Beim besonders fordernden Fall, in dem ein Schüler während einer Fördersitzung von häuslicher Gewalt berichtet (RK1989), wird zudem der Kontakt mit der Projektleitung des Mercator-Projekts gesucht.

8.2.3 Kontextfaktor: Rahmenbedingungen

Das Elternverhalten bzw. das soziale Umfeld der Schüler spielt in der Kategorie „Elternhaus und Problemlagen“ eine zentrale Rolle als Kontextfaktor. Auf die Entstehung und Entwicklung von Anforderungen wirken sich dabei einige weitere Faktoren positiv oder negativ aus:

- So wird in einigen Fallberichten auf das **schwierige familiäre Umfeld** von Schülern verwiesen (z.B. JH1989; SW1989). Dieser Kontextfaktor führt in den berichteten Fällen direkt oder indirekt, z.B. über das Verhalten der betroffenen Schüler, zu Anforderungen an die Förderlehrkräfte.
- Auch einzelne **Handlungen oder Verhaltensweisen von Eltern** werden als ungünstiger Kontextfaktor in den Fallberichten deutlich dargestellt und führen zu entsprechenden Anforderungen an die Förderlehrkräfte. Das betrifft z.B. die Ausübung häuslicher Gewalt (RK1989), das Verhalten einer Mutter während einer Sprechstunde (JH1989) oder die mangelnde Bereitschaft von Eltern, ihre Tochter bzgl. der Notwendigkeit, ein Hörgerät zu

tragen, zu unterstützen (AH1985).

- In einem Fall stellt die **Einteilung der Schüler** zum Förderunterricht durch die Klassenlehrkraft einen Faktor dar, der die Motivation und die Mitarbeit der Schüler negativ beeinflusst. Insbesondere eine Schülerin fällt dabei besonders auf. Zudem hat die berichtende Förderlehrkraft zu Beginn des Schuljahres keinen Tandempartner, was die Möglichkeiten der Intervention aus ihrer Sicht einschränkt. In einem späteren Gespräch mit der Schülerin kristallisiert sich die zentrale Anforderung, der Umgang mit den von ihr geschilderten familiären Problemen, heraus (SW1989, HS, Jg.5).
- Als eindeutig positiv für die Bewältigung einer Anforderung zeigt sich die **gelungene Kooperation** im bereits beschriebenen Fall, in dem ein Schüler im Rahmen einer Fördersitzung unvermittelt von häuslicher Gewalt berichtet (RK1989). Neben dem Direktor der Schule und der zuständigen Schulpsychologin wird auch die Mercator-Projektleitung hinzugezogen, um eine Lösung für den Schüler zu finden.

Entsprechend der Einschätzung beim letztgenannten Fall wird die **Kommunikation** mit den Projektbeteiligten auch in den anderen Fällen dieser Kategorie überwiegend positiv bewertet.

8.3 Handlungsstrategien bei Anforderungen aus dem Bereich Elternhaus und individuelle Problemlagen

Die Handlungsstrategien der Förderlehrkräfte in dieser Kategorie sind stark von der konkreten Anforderung abhängig und scheinen schwer auf andere Situationen übertragbar⁷¹:

- So bringt in einem Fall erst ein **Einzelgespräch** mit einer als schwierig beschriebenen Schülerin mögliche Ursachen (schwerwiegende familiäre Probleme) für ihr Verhalten zu Tage (SW1989). Die Förderlehrerin versucht, gemeinsam mit der Schülerin eine Lösung zu finden. Diese besteht im vorliegenden Fall darin, dass die Schülerin in Absprache mit der koordinierenden Lehrkraft vom **Förderunterricht abgemeldet wird**. Die Förderlehrkraft selbst erachtet als zentrale Handlung, trotz der abweisenden Art *„immer wieder auf die Schülerin zuzugehen und versuchen, Vertrauen aufzubauen“* (SW1989, HS, Jg. 5).
- In einem weiteren bereits berichteten Fall (RK1989) wird die Förderlehrkraft unvermittelt damit konfrontiert, dass ein Förderschüler von häuslicher Gewalt berichtet. Sie versucht

⁷¹ Es handelt sich bei „Elternhaus und individuelle Problemlagen“ um eine Kategorie mit wenigen und zudem, bezogen auf die Anforderung, divergenten Fällen; entsprechend wird in der Darstellung von Handlungen und Konsequenzen vom üblichen Schema der Ergebnisdarstellung abgewichen und die Fälle werden einzeln dargestellt. Sie bieten jeweils Elemente, die in den anderen Anforderungsdimensionen nicht identifiziert werden konnten und tragen so zur theoretischen Sättigung eines Anforderungsprofils an studentische Förderlehrkräfte bei.

daraufhin als akute Maßnahme, **den Schüler sowie die Fördergruppe zu beruhigen** und bringt ihre Missbilligung zum Ausdruck. Nach der Sitzung führt sie ein **Einzelgespräch** mit dem Schüler, um die Situation genauer zu erfassen. Anschließend **kontaktiert sie die Schulleitung** sowie die **Projektleitung** des Mercator-Projekts, um weitere Maßnahmen zur Unterstützung des Schülers in die Wege zu leiten. Die berichtende Förderlehrkraft schätzt ihre Handlungen als erfolgreich ein und würde in vergleichbaren Situationen wieder so handeln.

- Die zentrale Anforderung in einem weiteren Fall liegt darin, die Eltern einer Schülerin von der Notwendigkeit zu überzeugen, dass ihre Tochter regelmäßig ihre Hörgeräte trägt. Die zentrale Handlung besteht entsprechend darin, einen **Brief an die Eltern der Schülerin zu verfassen** (AH1985). Vorauslaufende Handlungen (Unterstützung der schwerhörigen Schülerin, z.B. durch die Verwendung von Gebärden; diverse Einzelgespräche mit der Schülerin; Androhung des Ausschlusses aus dem Förderunterricht) zeigten keine Wirkung.
- Eine Förderlehrkraft wird als Beisitzerin in einem Elterngespräch mit dem Verhalten einer Mutter konfrontiert, die trotz einer eindeutigen Sachlage jegliches Fehlverhalten ihrer Tochter (Diebstahl im Klassenzimmer) abstreitet und versucht, anderer Akteure zu beschuldigen (JH1989, GS, Jg. 4). Die Förderlehrkraft handelt hier nicht selbst, **reflektiert aber mögliche Handlungen**, da sie offensichtlich mit der deeskalierenden Gesprächsführung durch die Klassenlehrerin nicht einverstanden ist: *„[...] im Grunde wäre das einzig richtige gewesen, die Mutter darauf aufmerksam zu machen, dass ihre Tochter eindeutig im Unrecht ist und sie ihr solche Dinge klar machen muss. Das hätte ich mit Mutter und Tochter gemeinsam besprochen, damit die Tochter gleich sieht, dass solche Taten Folgen haben“* (JH1989).

8.4 Konsequenzen

Die Bewältigung der Anforderungen sowie die Reflexion eigener Lernprozesse werden in den vier Situationen, die der Dimension „Elternhaus und Problemlagen“ zugeordnet wurden, unterschiedlich bewertet:

- In einer Situation hat die berichtende Förderlehrkraft nicht selbst gehandelt, sondern erlebt als Beisitzerin eine fordernde Situation in einer Elternsprechstunde (JH1989). Nichtsdestotrotz gibt sie an, in der Situation etwas gelernt zu haben, da sie z.B. bei einem vergleichbaren Fall, in dem sie selbst agiert, konsequenter vorgehen möchte als die Lehrkraft in der berichteten Situation. Sie reflektiert zudem die erlebte Situation in Bezug darauf, dass diese einen Ausblick auf den späteren Schuldienst erlaubt und somit im Sinne der

persönlichen Entwicklung bedeutsam erscheint: „*Diese Situation machte mich darauf aufmerksam, dass ein sehr großer und wahrscheinlich auch sehr anstrengender Teil meines späteren Berufes die Elternarbeit sein wird*“ (JH1989). In der weiteren Darstellung von (persönlichen) Konsequenzen kommt allerdings zum Ausdruck, dass sich durch das aus ihrer Sicht ungerechtfertigte Auftreten der Mutter im Elterngespräch ihre Einstellung gegenüber Eltern von Schülern generell eventuell zu kritisch entwickelt, sie zu pauschal urteilt bzw. auch zu weitreichende Konsequenzen für sich zieht. So gibt sie an, dass „*es heutzutage viele Eltern gibt, die erstens alles für ihre Schützlinge tun würden und zweitens ihre Kinder als die braven Engel sehen, die immer im Recht sind. Die Situation machte mir klar, dass viele Eltern, indem sie versuchen ihr Kind so zu schützen und es somit verhätscheln, ihrem Kind keine Freude machen. Diese Kinder werden es später einmal sehr schwer haben in unserer Gesellschaft. Wir als Lehrer müssen also auch dagegen wirken*“ (JH1989).

- In einer weiteren Situation schätzt die Förderlehrkraft die Bewältigung der Situation zurückhaltend als 'eher gelungen' ein. Dies ist direkt auf die – im Konsens mit der Schülerin getroffene - Lösung der Anforderungen (mangelnde Teilnahme, mangelnde Mitarbeit, Störungen) zu beziehen, die darin besteht, dass eine Schülerin, die in einem schwierigen familiären Umfeld aufwächst, den Förderunterricht verlässt. Die Situation erscheint durchaus als gut bewältigt, da auch der Austritt eines Schülers aus der Fördergruppe bei bestimmten Konstellationen eine adäquate Lösung sein kann. Die Lehrkraft betrachtet den Umgang mit der Situation offenbar nicht als gescheitert, schätzt ihren Erfolg aber wohl verhalten ein, da die Lösung für sie anscheinend weniger gelungen erscheint als eine „Ideallösung“, bei der – rein hypothetisch - die Schülerin in die Gruppe integriert werden und eventuell sogar ihre private Situation verbessert werden kann. Die Förderlehrkraft nimmt für sich mit, wie bedeutsam die Interpretation des Schülerverhaltens ist – ohne Kenntnis der schwierigen Lage der Schülerin hat sie diese nur als „Störfaktor“ wahrgenommen: „*Diese Situation hat mir mal wieder die Augen geöffnet und gezeigt, was oft hinter so einem unmöglichen Verhalten steckt*“ (SW1989).

Die anderen Situationen erscheinen als 'gut bewältigt' und werden von den Förderlehrkräften auch entsprechend eingeschätzt. In einem Fall kommt zusätzlich zum Ausdruck, dass die Förderlehrkraft sich im Sinne eines persönlichen Lernprozesses bezogen auf ihr Lehrerhandeln darin bestätigt fühlt, auch im weiteren Verlauf der Lehrerbildung und im Schuldienst konsequent vorzugehen und klare Entscheidungen zu treffen (AH1985). Im diesem Fall verfasst die Förderlehrkraft mit ihrer Tandempartnerin ein Schreiben an die Eltern einer Schülerin, welche die Schülerin nicht beim Tragen ihrer Hörgeräte unterstützen bzw. sie nicht dazu auffordern, was zu hohen Anforderungen im Förderunterricht führt. In diesem Schreiben, und auch gegenüber der Schülerin selbst, kündigt sie

den konsequenten Ausschluss der Schülerin aus dem Förderunterricht an, falls sich an der Situation nichts ändert. Dies scheint im vorliegenden Fall gerechtfertigt, da ein Unterricht mit der Schülerin ohne Hörgeräte kaum möglich erscheint, und führt auch zum Erfolg. Diese Form, auf die Anforderung zu reagieren, erscheint mit Überwindung verbunden – gerade im Vergleich zur Alternative, die Situation einfach 'laufen zu lassen' - aber letztlich nötig, um die Situation zu verbessern. Auch hier kann wieder auf eine mögliche Kollision mit den Ansprüchen der Förderlehrkraft verwiesen werden, da ein (potenzieller) Ausschluss einer Schülerin dem in den Fallberichten immer wieder auftauchenden Anspruch der Förderlehrkräfte entgegensteht, allen Schülern gerecht zu werden und ein gutes Klima in der Gruppe zu befördern.

8.5 Theoretische und empirische Anschlüsse

Die Förderlehrkräfte werden in der Anforderungsdimension „Elternhaus und individuelle Problemlagen“ mit Situationen konfrontiert, die sich als sehr fordernd darstellen und augenscheinlich über das 'Erwartete' hinausgehen. Die Fälle aus der Anforderungsdimension „Elternhaus und individuelle Problemlagen“ verweisen so unter anderem auf Zusammenhänge, die im Bereich der Lebensstil- bzw. Milieuforschung verortet werden können. Bezogen auf die Interaktion im System Schule wird dabei davon ausgegangen, dass eine unterschiedliche Milieuzugehörigkeit von Schülern und Eltern auf der einen Seite und Lehrern auf der anderen Seite zu Problemen führen kann. Schumacher (2000, S. 120) weist darauf hin, dass Lehrer meist aus einem liberal-intellektuellen Milieu stammen, Schüler andererseits, insbesondere diejenigen, die spezieller Fördermaßnahmen bedürfen, häufig aus eher bildungsfernen Milieus (vgl. zum Überblick Liebenwein 2008; 2012; für eine interkulturelle Perspektive vgl. Guadatiello & Saalfrank 2012). Probleme können daran festgemacht werden, dass z.B. unterschiedliche Wertorientierungen hinsichtlich der Wertschätzung von Bildung oder bezogen auf bevorzugte Erziehungsstile vorliegen können und das Schülerverhalten durch die Lehrkraft umso schwerer nachzuvollziehen ist, je größer sich die soziale (oder ggf. kulturelle) Kluft zwischen Schülern und Lehrern darstellt (Graumann 2004, S. 25ff; Liebenwein 2012). Bezogen auf das Lehrerhandeln kann es dabei nicht das Ziel sein, das (auch) durch das Milieu bedingte Verhalten und Handeln von Eltern (z.B. Erziehungsverhalten) und Schülern an die Wertorientierung der Lehrkraft anzupassen. Vielmehr geht es um eine Sensibilisierung für solche Phänomene, nämlich sich als Lehrkraft mögliche Differenzen in den Einstellungen und Werthaltungen bewusst zu machen und auf Basis dieses Wissens das Lehrerhandeln auszurichten (Mand 2009, S. 366).

In diesem Sinne ist eine Sensibilisierung für Milieudifferenzen auch als berufliche Entwicklungsaufgabe für angehende Lehrkräfte zu sehen. In den Falldarstellungen kommt zum

Ausdruck, dass die Förderlehrkräfte von den teils schwierigen familiären Verhältnissen bzw. spezifischen Problemlagen durchaus überrascht sind. Problemlagen, wie sie in den Falldarstellungen beschrieben wurden (u.a. häusliche Gewalt gegen Schüler; Schülerin, die mit ihrer älteren Schwester alleine wohnt, da der Vater im Gefängnis sitzt) stellen Anforderungen an die Förderlehrkräfte, die im Rahmen des Förderunterrichts nicht zu bewältigen sind – vielmehr sollte dies ohne speziell ausgebildete Fachkräfte (z.B. Schulpsychologen) auch nicht versucht werden⁷². Nichtsdestotrotz geht es aus Sicht von Förderlehrkräften darum, solche Problemlagen wahrzunehmen und, z.B. bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung, ggf. unverzüglich zu melden. Der Projektträger des Mercator-Projekts (Initiativgruppe e.V.) ist als Träger aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe nach Paragraph 8a des SGB VIII explizit dazu angehalten, entsprechende 'Belehrungsprotokolle' von den Mitarbeitern, also auch von den studentischen Förderlehrkräften und sonstigen Honorarkräften, unterzeichnen zu lassen. Damit ist die Verpflichtung verbunden, Verdachtsfälle von Kindeswohlgefährdung unverzüglich an die Projektleitung zu melden bzw., falls akute Gefahr für Leib und Leben bestehen sollte, die Polizei zu verständigen.

⁷² Zum Lehrerhandeln bei Verdacht einer Kindeswohlgefährdung siehe Kiel & Pollak (2011, S. 174ff).

9 Entwicklung der Kernkategorie und des theoretischen Modells

Im Zuge des offenen und axialen Kodierens konnten aus den „bedeutsamen Ereignissen“ fünf Anforderungsdimensionen herausgearbeitet werden. Diese bilden Anforderungen ab, die im Rahmen des Förderunterrichts an Förderlehrkräfte gestellt werden:

- Unterrichtsstörungen (Kapitel 4)
- Gruppendynamik (Kapitel 5)
- Commitment (Kapitel 6)
- Förder-Fachlichkeit (Kapitel 7)
- Elternhaus und individuelle Problemlagen (Kapitel 8)

Bezogen auf diese zentralen Anforderungen wurden zudem der Einfluss von Kontextfaktoren, das Handeln der Förderlehrkräfte sowie Konsequenzen für den Förderunterricht und Reflexionen der Förderlehrkräfte dargestellt und kategorisiert.

Die Kernkategorie, die sich in der Phase des selektiven Kodierens herauskristallisiert hat, bildet dabei eine übergeordnete Anforderung ab: den Umgang mit Erwartungen und darauf aufbauend die Gestaltung oder Übernahme der Rolle als Förderlehrkraft. Diese zentrale Herausforderung steht implizit hinter allen Anforderungen, die von den Förderlehrkräften im Zuge der Situationsbeschreibungen formuliert wurden. Aus dieser Kernkategorie heraus konnte ein theoretisches Modell des Rollenhandelns von Förderlehrkräften entwickelt werden.

9.1 Theoretisches Modell des Rollenhandelns im Förderunterricht

Die Kernkategorie lässt sich in ein theoretisches Modell überführen, welches die Erwartungen verschiedener Akteure, die Auswirkungen auf die Rolle als Förderlehrkraft, das Verhalten bzw. Handeln der Förderlehrkräfte sowie die Konsequenzen, die sich aus der gelungenen oder misslungenen Bewältigung der Situation für die Rolle als Förderlehrkraft ergeben, integriert. Die dick dargestellten Pfeillinien verweisen dabei auf 'Interpretationen', die dünnen Pfeillinien verweisen auf 'Wirkungen'.

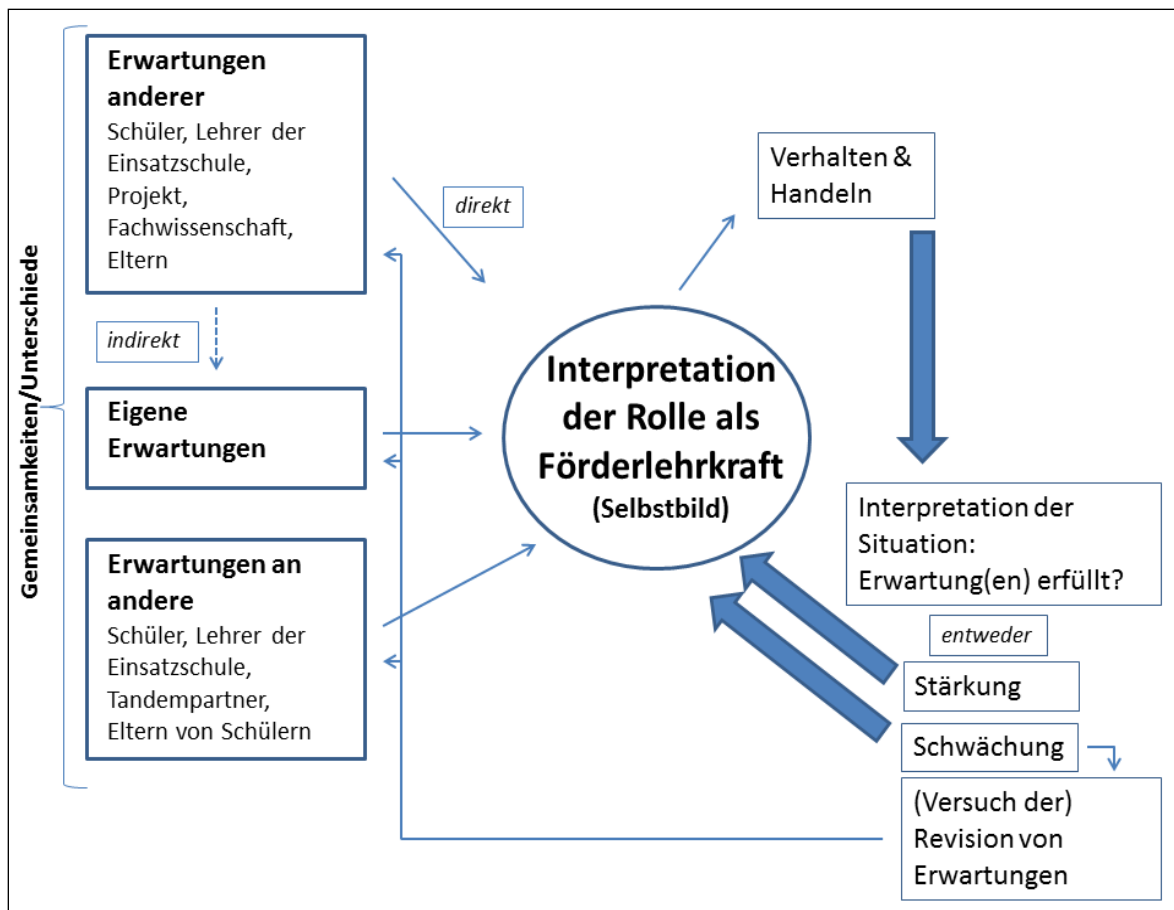


Abb. 10: Modell des Rollenhandelns von Förderlehrkräften

Das Modell zeigt in idealtypischer Weise das Handeln der Förderlehrkräfte als Rollenhandeln:

- 1) Die Förderlehrkräfte werden mit Anforderungen konfrontiert, die sich im Sinne von Erwartungen interpretieren lassen. Erwartungen anderer können dabei indirekt (als internalisierte Erwartungen) auf eigene Erwartungen der Förderlehrkräfte Einfluss nehmen oder die Interpretation der Rolle direkt tangieren, z.B. wenn ein Akteur explizit die Kompetenz einer Förderlehrkraft anzweifelt. Die Förderlehrkräfte bringen zudem eigene Erwartungen – an das eigene Handeln, aber auch Erwartungen an das Handeln oder Verhalten anderer – mit in den Prozess ein.
- 2) Das Selbstbild als Förderlehrkraft konstituiert sich über diese Selbst- und Fremdzuschreibungen und beeinflusst das Handeln bzw. das Verhalten der Förderlehrkräfte. Erwartungen verschiedener Akteure können dabei kongruent oder auch widersprüchlich sein.
- 3) Der Verlauf der Anforderungssituationen wird von den Förderlehrkräften reflektiert und interpretiert. Das Selbstbild der Förderlehrkräfte kann durch diese Interpretation positiv oder negativ beeinflusst werden. Einen Sonderfall stellen dabei Versuche der Förderlehrkräfte dar, die Erwartungen einer oder mehrerer Bezugsgruppen zu revidieren, um divergierende Erwartungen anzugleichen.

Ausgangspunkt der Überlegungen sind die im Rahmen der Fallberichte auftretenden Erwartungen unterschiedlicher Akteure. Diese werden allerdings nicht immer explizit geäußert, d.h. nicht immer wird eindeutig klar, was die Rolle von der Förderlehrkraft verlangt. Die Erwartungen repräsentieren zudem die Wahrnehmung bzw. Interpretation von Erwartungen durch die Förderlehrkräfte, die nicht unbedingt mit der Intention anderer Akteure übereinstimmen muss. Erwartungen verschiedener Akteure können übereinstimmen, aber auch divergieren.

- **Erwartungen anderer:** Schüler, Lehrer, Eltern, aber auch die Intentionen des Projekts sowie die Fachwissenschaften⁷³ (hier speziell die an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen) wirken als implizite oder explizite Erwartungen auf die Förderlehrkräfte ein. Diese können zum einen direkt an die Förderlehrkräfte herangetragen werden – wenn ein Schüler z.B. einen konkreten Bedarf (‘Erklären Sie mir bitte die Passivformen, ich schreibe demnächst eine Schulaufgabe darüber’) bei der Förderlehrkraft anbringt und damit die Erwartung verknüpft, dass die Förderlehrkraft die entsprechenden Inhalte so vermittelt, dass der Schüler sie versteht bzw. eine gute Note schreibt. Erwartungen anderer können aber auch indirekt wirken, indem die Förderlehrkraft deren Existenz annimmt bzw. internalisiert hat – z.B. wenn eine Förderlehrkraft davon ausgeht, dass ein Klassenlehrer eines Förderschülers möglicherweise von ihm erwartet, diesen gut auf eine Schulaufgabe vorzubereiten, ohne dass diese Erwartung explizit geäußert worden wäre. Erwartungen anderer können so, auf indirektem Weg, zu eigenen Erwartungen der Förderlehrkräfte werden. Zudem wird in einigen Fällen deutlich, dass Erwartungen anderer für die Förderlehrkräfte nicht immer eindeutig interpretierbar sind. Unklare Erwartungen (‘Machen Sie mal...’) führen zu unklaren Rollenverhältnissen und stellen eine erhebliche Anforderung an Förderlehrkräfte dar.
- **Eigene Erwartungen:** Die Förderlehrkräfte haben, wiederum explizit in den Fallberichten beschrieben oder implizit identifizierbar, eigene Erwartungen an sich und die Gestaltung ihrer Rolle. Dies können, wie oben angemerkt, indirekt wirksame bzw. internalisierte Erwartungen von außen sein, aber auch genuin eigene Erwartungen diesbezüglich, wie man seine Rolle als Förderlehrkraft einschätzt und ausgestalten möchte. Eigene Erwartungen an sich lassen sich dabei im spezifischen Setting des Förderunterrichts nur in Teilen auf Beobachtungen von Lehrern in der eigenen Schulzeit oder auf Empfehlungen aus den Fachwissenschaften zurückführen: Die Rolle als Förderlehrkraft muss aufgrund der Besonderheiten des Settings (Kleingruppe, Schüler mit Förderbedarf, Unterricht am Nachmittag usw.) zumindest in Teilen selbst definiert bzw. gestaltet werden.

⁷³ Letztere tauchen nicht als ‘reale’ Personen mit entsprechenden Erwartungen auf, sondern repräsentieren Erwartungen, die von außen an die Förderlehrkräfte gestellt werden (vgl. auch die Darstellung bei Kiel & Pollack 2011, S. 13).

- **Erwartungen an andere:** Die Förderlehrkräfte selbst richten auch Erwartungen an andere Akteure. Diese können sich auf Förderschüler, Lehrkräfte der Einsatzschule oder Eltern genauso beziehen wie z.B. auf den Tandempartner. Diese Erwartungen werden in den Fallberichten wiederum explizit beschrieben (z.B. Aussagen zum Wunsch nach mehr Unterstützung durch die Lehrer der Regeklassen) oder lassen sich implizit bzw. interpretativ identifizieren. Auch die Erwartungen an andere haben Einfluss darauf, wie man die Rolle als Förderlehrkraft ausfüllt bzw. gestaltet. Haben Förderlehrkräfte z.B. die Erwartung an die Schüler, dass diese während des Förderunterrichts 90 Minuten ruhig auf ihrem Platz sitzen, so bringt dies ein anderes Rollenverständnis und ggf. andere Handlungen mit sich, als wenn man diesen Anspruch nicht für absolut erklärt.

Erwartungen können dabei in unterschiedlichen Ausprägungen identifiziert werden. In einigen Fällen können z.B. sehr hoch gesteckte Erwartungen an sich als Förderlehrkraft identifiziert werden, die kaum oder nicht umsetzbar erscheinen (z.B. der Anspruch an sich, eine Verbesserung des Verhaltens eines auffälligen Schülers über den Förderunterricht hinaus zu bewirken). Auch sind die Erwartungen der Förderlehrkräfte bzw. die Rezeption der Erwartungen anderer subjektiv unterschiedlich bedeutsam, was wiederum Einfluss auf das Rollenbild und das Handeln bzw. das Verhalten haben kann. So erscheinen in einigen Fällen die Erwartungen an das Schülerverhalten (‘Der Schüler soll den Förderunterricht nicht stören’) und die eigenen Erwartungen in Bezug auf Klassenführung (‘Ich will eine angenehme Situation in der Gruppe schaffen und Störungen vermeiden’) bedeutsamer als die Erwartungen bzgl. der Vermittlung von fachlichen Inhalten (‘Die Schüler sollen etwas lernen’). Das heißt, die Erwartungen der Förderlehrkräfte sind in diesen Fällen mehr oder weniger befriedigt, wenn sie die Gruppe ‘im Griff haben’. Die Vermittlung fachlicher Inhalte wäre in diesen Fällen als eine nachgeordnete Erwartung zu sehen, deren Erfüllung oder Nichterfüllung weniger Einfluss auf das Rollenbild der Förderlehrkräfte hat. Auch in Bezug auf die Gesamteinschätzung des Situationsverlaufs und letztlich auf das Rollenbild als Förderlehrkraft zeigt sich die subjektive Wahrnehmung der Förderlehrkräfte, z.B. in Bezug auf die Einschätzung einer Situation als ‘gelingen’ oder ‘misslingen’, als zentrales Element zur Konstitution bzw. Weiterentwicklung des Selbstbilds. Rückmeldungen anderer Akteure tragen ggf. zur Einschätzung der Situation und der eigenen Rolle im Gefüge des Förderunterrichts bei.

Die Erwartungen verschiedener Beteiligter können dabei kongruent oder widersprüchlich sein. So können durchaus alle Akteure die Erwartung an den Förderunterricht richten, dass im Rahmen des Förderunterrichts bestimmte Lerninhalte behandelt und geübt werden und sich möglichst bestimmte Lernerfolge bei den Schülern einstellen sollten. In einem idealtypischen Fall richten sich alle Beteiligten an dieser Erwartung aus und handeln dementsprechend: Die Förderlehrkraft bemüht sich

um eine gute Unterrichtsgestaltung, die Schüler beteiligen sich motiviert an der Bearbeitung, die Lehrer der Einsatzschule unterstützen die Förderlehrkräfte mit Informationen über die Vorkenntnisse der Schüler, die Eltern achten auf eine regelmäßige Teilnahme am Förderunterricht usw. In den beschriebenen Fällen, die als 'bedeutsam eingeschätzte Situationen' Anforderungen an die Förderlehrkräfte repräsentieren, ist eine solche Kongruenz von Erwartungen eher die Ausnahme als die Regel. So kommt es in den Situationsberichten häufig zu Anforderungen an die Förderlehrkräfte, die auf divergenten Erwartungen beruhen: Die Schüler möchten den zusätzlichen Nachmittagsunterricht schnell hinter sich bringen, die Förderlehrkräfte möchten Erfahrungen in der Unterrichtspraxis sammeln und z.B. Unterrichtsmethoden testen, die Lehrkräfte der Schule erwarten eine Unterstützung bei der Nachbereitung von Unterrichtsstoff oder vieles mehr. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Erwartungen konstituieren somit den 'Spielraum', innerhalb dessen die Förderlehrkraft mehr oder weniger große Möglichkeiten hat, die eigene Rolle zu gestalten bzw. sich an Rollenvorbildern zu orientieren.

Das Selbstbild als Förderlehrkraft beeinflusst wiederum das Verhalten bzw. das Handeln der Förderlehrkräfte. Entscheidend dabei erscheint, dass dieses Bild der Rolle die subjektive Sicht der Förderlehrkräfte, z.B. die gefühlte Stellung in der Fördergruppe ('Ich werde als Förderlehrkraft ernst genommen' bzw. 'Die Förderschüler tanzen mir auf der Nase herum'), abbildet. Die Sicht anderer Akteure auf die Förderlehrkraft kann sich durchaus von dieser subjektiven Rolleneinschätzung abheben – auch da das Rollenbild nicht ausschließlich auf expliziten Rückmeldungen oder Reaktionen anderer Akteure, sondern auf eigenen Zuschreibungen antizipierten Reaktionen Anderer beruht. Mit der Unterscheidung zwischen Verhalten und Handeln ist angesprochen, dass die Aktion oder Reaktion der Förderlehrkräfte in Bezug auf Anforderungen eher aktiv (Handeln) oder eher passiv (Verhalten) gestaltet werden kann. Die Rolle als Förderlehrkraft im Setting des Förderunterrichts bedingt einen mehr oder weniger großen Raum für mögliche Handlungen. Fühlt eine Förderlehrkraft z.B., ob gerechtfertigt oder nicht, ihre Stellung in der Fördergruppe gefährdet, so hat die daraus resultierende Unsicherheit Einfluss auf mögliche Handlungen: Die Förderlehrkraft kann sich in diesem Fall z.B. zurückziehen, also etwa einem Tandempartner die Führung der Gruppe anvertrauen, oder mit autoritärem Auftreten versuchen, die Stellung in der Gruppe zu stärken.

Je nachdem, wie die Förderlehrkraft subjektiv den Verlauf der Situation wahrnimmt, zeigen sich Auswirkungen auf das Rollenbild:

- **Stärkung:** Schätzt die Förderlehrkraft ihr Verhalten bzw. Handeln positiv – also z.B. funktional in Bezug auf die Bewältigung einer Anforderung - ein, so kann es zu einer Stärkung des Rollenbilds kommen, was wiederum Einfluss auf den weiteren Verlauf des Förderunterrichts haben kann.
- **Schwächung:** Ebenso kann eine Situation, die von der Förderlehrkraft als misslungen

eingeschätzt wird, zu einer zumindest subjektiv wahrgenommenen Schwächung der Rolle als Förderlehrkraft beitragen. Dies kann wiederum den weiteren Verlauf des Förderunterrichts beeinflussen.

- **Revision von Erwartungen:** Um eine Balance zwischen den unterschiedlichen Erwartungen herzustellen erscheint in einigen Fällen das Revidieren von Erwartungen (Eigene Erwartungen an sich; Erwartungen an andere; Erwartungen anderer) als geeignetes Vorgehen. Dieses bewusste oder unbewusste Vorgehen ist insbesondere in Fällen zu identifizieren, in denen Förderlehrkräfte die Ansprüche an sich oder die Erwartungen an Andere reduzieren oder erhöhen ('Ich kann nicht jedes Problem lösen', 'Ich muss mehr auf die Bedürfnisse der Schüler achten' bzw. 'Ich muss den Schülern Freiräume gewähren und meine Erwartungen an sie bezüglich ihrer Mitarbeit verringern').

Die Gestaltung der Rolle bezieht sich in den dargestellten Fällen in der Regel auf die Rolle als Förderlehrkraft im Rahmen der Fördergruppe. Nur in Einzelfällen beziehen sich die Förderlehrkräfte auf ihre Stellung im Gesamtsystem „Schule“. Der Aufbau, die Bewahrung oder die Gestaltung der Rolle als Förderlehrkraft innerhalb der Fördergruppe bildet für die studentischen Förderlehrkräfte den zentralen Bezugspunkt.

Das Modell zeigt sich als Theorie mittlerer Reichweite (Kelle 1994), bezogen auf das Rollenbild und Rollenhandeln von Förderlehrkräften im spezifischen Setting des Förderunterrichts. Folgende Spezifika des im Rahmen des Projekts Mercator am Standort München durchgeführten Förderunterrichts konstituieren die Reichweite des theoretischen Modells:

- Förderunterricht, der von **studentischen Förderlehrkräften** (alleine oder im Tandem) durchgeführt wird.
- Im Vergleich z.B. zu den Handlungsoptionen von Lehramtsstudenten im Rahmen betreuter schulpraktischer Studien herrscht eine **hohe Autonomie** der Förderlehrkräfte vor.
- Die **Abwesenheit von Mentoren bzw. Experten** (Praktikumslehrer, Betreuungslehrer) bringt andererseits die Herausforderung mit sich, auftretende Anforderungen im Rahmen des Förderunterrichts – zumindest akut - eigenständig bewältigen zu müssen.
- Der Förderunterricht findet **innerhalb der Einsatzschule** statt (anders als dies z.B. meist bei Nachhilfeunterricht der Fall ist).
- Der Förderunterricht findet in der Regel **einmal wöchentlich** statt.
- Der Förderunterricht ist **in unterschiedlichen Ausprägungen in die schulischen Abläufe integriert** (an Sonderpädagogischen Förderzentren vormittags mit starker Integration in die Stundentafel, an anderen Schularten nachmittags als additives Angebot).

Diese Spezifika schränken die Reichweite des theoretischen Modells ein, das entsprechend keine

allgemeine Theorie des Förderunterrichts, der Kleingruppenarbeit oder der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache in Bezug auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darstellt. Nichtsdestotrotz erscheint das Modell anschlussfähig in Bezug auf das Rollenhandeln von Lehrpersonen in vergleichbaren Settings⁷⁴.

9.1.1 Erwartungen anderer an die Förderlehrkräfte

Von Seiten der **Förderschüler** werden unterschiedliche Erwartungen an die Förderlehrkräfte herangetragen:

Fachliche/Inhaltliche Erwartungen: In einigen Fällen kommen explizit Erwartungen an die Förderlehrkräfte zum Ausdruck, die sich auf Bedarfe der Schüler bzgl. der Wiederholung oder Erarbeitung eines bestimmten Unterrichtsstoffes zurückführen lassen. So bringt ein Schüler z.B. eigene Arbeitsblätter mit in den Förderunterricht und bittet die Förderlehrkraft, diese im Rahmen des Förderunterrichts einzusetzen („*Das seien Themen, die er noch nicht so gut könne und üben müsse*“, SK1989)⁷⁵. Damit verknüpft wird die Erwartung an die Förderlehrkraft, diese Inhalte im Förderunterricht zu behandeln. In diesem Fall führt die Erwartung des Schülers zu keinem Konflikt mit den Erwartungen der Förderlehrkraft bzw. der Mitschüler. Aus Sicht der Förderlehrkraft steht der Bearbeitung der Themen im Unterricht nichts im Wege, die Mitschüler haben soweit ersichtlich keine Einwände, die Erwartungen der Akteure divergieren also nicht. Der Fall könnte eine andere Wendung nehmen, wenn die Förderlehrkraft z.B. diese und die nächsten Sitzungen bereits vorgeplant hätte oder die Arbeitsblätter für nicht adäquat befinden würde (Widerspruch zu eigenen Erwartungen) und so keine Möglichkeit sehen würde, den Erwartungen des Schülers zu entsprechen. In diesem Fall nicht explizit thematisiert werden weitere mögliche Wirkungen der Anfrage des Schülers, die auch direkt eine Stärkung oder Schwächung des Selbstbilds bewirken könnten. So erscheint es durchaus denkbar, dass sich eine Förderlehrkraft in ihrem Selbstbild gestärkt fühlt, wenn Schüler sie für fähig erachten, Bedarfe zu befriedigen oder inhaltliche Defizite zu beheben. Andererseits könnte die Förderlehrkraft den Vorfall auch dahingehend interpretieren, dass ihre Unterrichtsgestaltung dem Schüler in Bezug auf seinen Lernerfolg nicht adäquat erscheint, was mit einer Schwächung des Selbstbilds einhergehen könnte.

In einem weiteren Fall wird explizit deutlich, dass die erfolgreiche Bewältigung der Anforderung – bzw. im Sinne der Kernkategorie die Befriedigung der Schülererwartung – zu einer Stärkung der Rolle

⁷⁴ Vgl. die Diskussion um Anschlussmöglichkeiten des Modells in Bezug auf das Lehrerhandeln in non-formalen Settings in Kapitel 10.2.5

⁷⁵ Aus der Falldarstellung wird nicht ersichtlich, ob der Schüler selbsttätig eigene Bedarfe entdeckt und entsprechende Arbeitsblätter recherchiert hat. Es erscheint ebenso denkbar, dass der betreffende Schüler die Arbeitsblätter von Eltern oder Lehrern bekommen hat – in diesem Fall wären zusätzlich die mittelbaren Erwartungen dieser Akteure in die Überlegungen mit einzubeziehen.

beitragen kann. Eine Schülerin bittet die Förderlehrkraft um die Wiederholung bzw. das Üben von Passivformen, da eine entsprechende Schulaufgabe im Fach Deutsch ansteht. Damit verknüpft erscheint die Erwartung an die Förderlehrkraft, das Thema aufzugreifen, im Rahmen des Förderunterrichts verständlich zu behandeln und der Schülerin letztlich zu einer guten Note zu verhelfen. Im vorliegenden Fall gelingt dies, die Förderlehrkraft zeigt sich sehr erfreut über die gute Note der Schülerin (LT1989), was letztlich auch im Sinne einer Stärkung der Rolle als Förderlehrkraft interpretierbar erscheint.

In einigen Fällen kommt die Erwartung einzelner oder mehrerer Förderschüler zum Ausdruck, andere Inhalte zu behandeln oder den Förderunterricht methodisch anders zu gestalten. Gerade in heterogen zusammengesetzten Fördergruppen (Schüler aus verschiedenen Klassen oder Jahrgängen, Schüler mit heterogenen Lernvoraussetzungen) können diesbezüglich auch unterschiedliche Erwartungen an die Förderlehrkräfte herangetragen werden. Solche Erwartungen können mit den Erwartungen der Förderlehrkräfte, z.B. in Bezug auf Unterrichtsplanung und -ziele, kollidieren. Zudem können internalisierte Erwartungen der Förderlehrkräfte, z.B. bezogen auf die Intentionen des Projekts Mercator, entgegenstehen. So möchte eine Förderschülerin in einem Fall *„lieber Mathe oder HSU machen“*, weil ihr *„Deutsch keinen Spaß macht“* (JM1988), was sowohl mit den Intentionen des Projekts (mit dem primären Ziel der Förderung im Fach Deutsch) als auch mit den entsprechenden, eventuell internalisierten Erwartungen der Förderlehrkraft (Deutschförderung, Mitarbeit der Förderschüler, Erreichen bestimmter Ziele usw.) in Widerspruch stehen kann. Zudem möchte die Schülerin mehr spielerische Inhalte im Förderunterricht verwirklicht sehen. Die Förderlehrkraft sieht es als zentral für ihre Rolle an, *„allen Schülern gerecht zu werden“* (JM1988) und versucht, der genannten Schülerin partiell entgegenzukommen, indem sie mehr spielerische Elemente in den Unterricht einbaut. Dies zeigt letztlich Erfolg in Bezug auf die Mitarbeit der Schülerin, so dass die Förderlehrkraft sich letztlich, über den Umweg einer Revision von Erwartungen (Einbau spielerischer Elemente, Verzicht auf durchgängige Behandlung fachlicher Themen), in ihrer Rolle gestärkt fühlt, da die Anforderung aus ihrer Sicht ausreichend bewältigt werden konnte. In Hinblick auf eine mögliche Gefährdung der Rolle als Förderlehrkraft interessant erscheint auch ein Aspekt, der in den Fallberichten kaum angesprochen, aber von den Teilnehmern eines der beiden *„Validierungs-Workshops“* genannt wurde: eine mögliche fachliche Überforderung. Im Sinne des hier verwendeten theoretischen Modells bedeutet dies, den Erwartungen der Schüler in fachlicher Hinsicht nicht, oder nicht in ausreichendem Maße gerecht werden zu können. So schildert eine Teilnehmerin z.B. ihre Probleme im Umgang mit Fachbegriffen aus der deutschen Philologie, da sie mit diesen nicht vertraut ist. Ihre Rolle als 'Fachinstanz' für die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache erscheint so stellenweise gefährdet, da die Schüler Begriffe wie *„Präteritum“* oder *„Infinitiv“* aus dem Regelunterricht kennen und sie im Umgang mit diesen Begriffen geübt sind als

die betreuende Förderlehrkraft.

Im Sinne der Anforderungsdimension „Förder-Fachlichkeit“ werden auch Anforderungen aus dem Bereich „Beratung“ deutlich, die ebenfalls in Hinblick auf Erwartungen und Rollenbild analysiert werden können. So treten in einigen Fällen Schüler an Förderlehrkräfte mit der Erwartung heran, sie z.B. in Bezug auf die Schullaufbahn oder die Berufswahl zu beraten. Bereits eine entsprechende Anfrage von Schülern kann sich auf das Rollenbild der Förderlehrkräfte auswirken. So zeigt sich eine Förderlehrkraft, die von einer Schülerin bezüglich beruflicher Perspektiven angesprochen wird, *„überrascht von so viel Vertrauen“* (SG1985). Mit Blick auf das Rollenbild wird in diesem und vergleichbaren Fällen deutlich, dass die Förderlehrkräfte entsprechende Anfragen positiv aufnehmen und eine Rolle als Mentor, soweit aus den Falldarstellungen ersichtlich, bereitwillig in ihr Rollenprofil aufnehmen. Entsprechend kommt es in diesen Fällen zumindest explizit zu keinen Konflikten mit anderen Erwartungen – dies könnte der Fall sein, wenn z.B. eine Förderlehrkraft auf eine entsprechende Anfrage nicht eingehen und bewusst auf Distanz gehen würde. Die Rolle als Mentor lässt sich auch mit Blick auf das spezifische Setting des Förderunterrichts interpretieren, da die Förderlehrkräfte zwar einerseits eine Leitungsfunktion in der Fördergruppe übernehmen und meist in Austausch mit den Vertretern der Einsatzschule stehen, aber andererseits nicht direkt in das System Schule eingebunden sind (z.B. keine Noten vergeben, nicht über Vorrücken entscheiden, nur eingeschränkt sanktionieren können) und so eine Rolle einnehmen, die in vielen Fällen zwischen Lehrkraft, Mentor und Vertrauensperson angesiedelt werden kann.

Beziehungs-Erwartungen: Die genannten Anforderungen an das Austarieren von Nähe und Distanz lassen sich auch in einigen Fällen insbesondere aus dem Bereich „Unterrichtsstörungen“ aufzeigen, bei denen hinter Anforderungen wie „Ruhe schaffen“, „Schüler disziplinieren“ oder „Unterricht ermöglichen“ recht häufig „Beziehungs-Erwartungen“ von Schülern zu stehen scheinen. Darunter werden Anforderungen an die Förderlehrkräfte gefasst, die sich auf Schüler zurückführen lassen, die Nähe, Beachtung oder Aufmerksamkeit suchen. Diese Anforderungen können auch als Erwartung der entsprechenden Schüler dahingehend interpretiert werden, dass die Förderlehrkraft sie wahrnehmen oder auf sie und ihre Bedürfnisse eingehen soll. So interpretiert eine Förderlehrkraft das störende Verhalten einer Schülerin im Förderunterricht (Hereinrufen) durchaus nachvollziehbar dahingehend, dass die Schülerin möglicherweise um Aufmerksamkeit bemüht ist. Gestützt wird diese Interpretation dadurch, dass die Schülerin auch vor und nach dem Förderunterricht Nähe sucht: *„Eben diese Schülerin ist immer die erste in der Klasse und diejenige, die als letzte mit uns den Raum verlässt. Sie ist sehr interessiert und stellt viele Fragen, auch bezüglich unseres Wohnortes etc.“* (NS1988). Die Schülerin stellt in diesem Fall recht eindeutig die Erwartung an die Förderlehrkraft, eine persönliche Beziehung zu ihr aufzubauen. Die Förderlehrkraft sieht sich in der genannten

Situationsbeschreibung in ihrer Rolle gestärkt, da sie die Annäherungsversuche der Schülerin explizit als „Kompliment“ (NS1988) auffasst. In anderen Konstellationen wäre durchaus Potenzial für einen Erwartungs-Konflikt denkbar, z.B. wenn eine andere Förderlehrkraft die persönlichen Fragen der Schülerin zurückweisen und sich distanzieren würde, da sie andere Erwartungen an Nähe und Distanz hat. Solch eine Kollision von Lehrer- und Schülererwartungen wird in einem anderen Fallbericht deutlich, in dem sich eine Förderlehrkraft von der Annäherung eines Schülers überfordert zeigt. Der Schüler ist in den Fördersitzungen häufig durch Unterrichtsstörungen (Beschäftigung mit unterrichtsfremden Gegenständen, Ablenken anderer Schüler) und mangelndes Commitment (mangelnde Mitarbeit, viele Fehlzeiten) aufgefallen. Die Förderlehrkraft entschließt sich in einer Sitzung, ihn aus der Gruppe zu nehmen und in Einzelarbeit die Unterrichtsinhalte zu bearbeiten, während die Tandempartnerin mit dem Rest der Gruppe weiterarbeitet. Diese Handlung zeigt Wirkung, der Schüler arbeitet konzentriert an den Aufgabenblättern. Die für die Lehrkraft überraschende „Beziehungs-Erwartung“ zeigt sich nach Abschluss der Sitzung: *„Das Verblüffende war, dass [der Schüler] nach der Sitzung zu mir gekommen ist und mir sein Freundebuch [eine Art Poesie-Album, Anm.d.Verf.] gezeigt hat. Gesagt hat er nichts dabei. Ich wusste nicht wirklich, was ich tun sollte. Ich habe dann das Buch durchgeblättert und seine Seite durchgelesen und ihm ein paar bedeutungslose Fragen zu seinen Hobbies gestellt. Ich wusste nicht, ob er wollte, dass ich auch reinschreibe oder er mir nur indirekt mehr über sich sagen wollte“* (SG1987). Die Förderlehrkraft scheint in diesem Fall von der Annäherung des Schülers überfordert. Zudem wird deutlich, dass die Erwartungen des Schülers für die Lehrkraft nicht eindeutig interpretierbar sind, was zu Unsicherheit in Bezug auf die Rollengestaltung führt. Für die Förderlehrkraft erscheint es schwierig, das richtige Maß zwischen Nähe und Distanz zu finden und die eigene Rolle zu definieren. Über den weiteren Verlauf wird nicht berichtet, es ist allerdings davon auszugehen, dass die Förderlehrkraft sich aufgrund der subjektiv als ambivalent empfundenen Situation in ihrer Rolle geschwächt fühlt bzw. eigene Erwartungen in Bezug auf Nähe und Distanz einer Revision unterzieht.

Durchführungs-Erwartungen: Erwartungen von Schülern können sich auch auf die Gestaltung des Förderunterrichts beziehen. Dies betrifft insbesondere Fälle aus der Anforderungsdimension „Commitment“, bei denen die zentrale Anforderung meist in der Motivation der Schüler für den Förderunterricht liegt. Hierbei können die Erwartungen der Förderlehrkräfte, z.B. in Bezug auf eine angemessene Mitarbeit, mit den Erwartungen oder Bedürfnissen der Förderschüler kollidieren. In den Fallberichten tauchen häufig entsprechende Hinweise auf: Schüler haben das Bedürfnis sich auszutauschen, sich auszutoben oder Spaß zu haben – Förderlehrkräfte haben in der Regel die entgegengesetzte Erwartung an die Schüler, diese Bedürfnisse zumindest weitgehend außerhalb des Förderunterrichts zu befriedigen. Meist implizit in den Situationsberichten identifizierbar sind zudem

Erwartungen von Schülern, die als unmotiviert beschrieben werden oder unregelmäßig am Förderunterricht teilnehmen. Im Sinne von Erwartungen kann dies Aspekte umfassen wie 'der Förderlehrer soll mich in Ruhe lassen' oder 'ich möchte mich im Förderunterricht nicht anstrengen'. In einem Fallbericht wird besonders deutlich, wie sich solche Erwartungen auf das Rollenbild der Förderlehrkraft und ihren Umgang damit auswirken können. In der Situation verweigert ein Schüler zunehmend die Beteiligung am Förderunterricht, in dem über mehrere Sitzungen hinweg eine gemeinsam ausgewählte Lektüre behandelt wird. Er stört den Unterricht nicht, zieht sich aber immer mehr zurück, liest die als Hausaufgabe aufgegebenen Kapitel nicht und beteiligt sich nicht an den Unterrichtsgesprächen. Die Förderlehrkraft versucht, das Verhalten des Schülers „*nicht persönlich zu nehmen*“ (BB1984). Gerade da der Schüler aber ansonsten gut mitarbeitet und sich engagiert zeigt, scheint sie vom Verhalten des Schülers überrascht. Der Rückzug des Schülers kann im Sinne von Erwartungen dahingehend interpretiert werden, dass er eine andere Gestaltung des Förderunterrichts bzw. eine für ihn interessantere Lektüre erwartet. Dies kollidiert mit den Erwartungen der Lehrkraft bezüglich der Mitarbeit, führt aber in diesem Fall nicht zu einer Schwächung des subjektiven Rollenbilds der Lehrkraft, da diese das Verhalten des Schülers bewusst akzeptiert. Dies erscheint im vorliegenden Fall möglich, da sich das Desinteresse des Schülers augenscheinlich auf die aktuellen Unterrichtsinhalte, nicht aber auf den gesamten Förderunterricht bezieht. Die Akzeptanz des Verhaltens kann im Sinne des theoretischen Modells als Revision von Erwartungen interpretiert werden, da die Förderlehrkraft ihre eigenen Erwartungen an die Mitarbeit des Schülers reduziert.

Legitimations-Erwartungen: Direkt mit den Spezifika des Förderunterrichts verknüpft erscheinen Erwartungen von Schülern, die sich z.B. auf eine Begründung der individuellen Zuteilung zum Förderunterricht beziehen. In einem Fall wird besonders deutlich, dass die Förderlehrkräfte „*unverschuldet in Erklärungsnot*“ (YD1984) geraten, da die Schüler von einer Lehrkraft der Schule rein nach dem Status „Deutscher Schüler“ bzw. „Schüler mit Migrationshintergrund“ zum Förderunterricht zugeteilt wurden, ohne dass die individuellen Bedarfe bzw. Defizite der Schüler beachtet worden wären. Ein Einfluss auf die Rolle der beiden im Tandem agierenden Förderlehrkräfte ist hier unschwer nachzuvollziehen, da sie sich unter Legitimationsdruck sehen und letztlich die Erwartungen der Schüler dahingehend befriedigen möchten, den Förderunterricht für die Schüler möglichst gewinnbringend zu gestalten.

Einen Sonderfall stellen Situationen aus der Unterkategorie „Umgang mit Feedback“ (Anforderungsdimension „Förder-Fachlichkeit“) dar. In diesen Fällen wurde die zentrale Anforderung dahingehend interpretiert, sich auf mögliche Kritik der Schüler einzustellen und ggf. damit umzugehen. Bezogen auf die Schülererwartungen können diese Situationen auch dahingehend

interpretiert werden, dass die Förderlehrkräfte explizit versuchen, die Erwartungen der Schüler zu erheben und mit dem Verlauf des Förderunterrichts abzugleichen. In den genannten Fällen zeigt sich aufgrund der ausschließlich positiven Rückmeldungen eine Stärkung des Rollenbilds auf Seiten der Förderlehrkräfte. So berichtet eine Förderlehrkraft: *„Das [positive Feedback] hat mich in meiner Tätigkeit bestärkt. Außerdem habe ich gemerkt, dass den Schülern der Unterricht wichtig ist und Spaß macht. Und auch, dass sich mein Engagement gelohnt hat und ich den Kindern damit wirklich helfe“* (VW1987).

In einigen Fällen kommen mögliche **Erwartungen der Fördergruppe** oder von Teilen der Fördergruppe zum Ausdruck. Dies betrifft insbesondere Fälle, in denen die Interessen oder Bedürfnisse einzelner Schüler der Gruppe oder von Teilgruppen divergieren. Bezogen auf die Förderlehrkraft werden in den Fallberichten keine expliziten Äußerungen von Schülern angeführt, solche Situationen können aber im Sinne einer Erwartung an die Förderlehrkraft dahingehend interpretiert werden, mit den verschiedenen Interessen und Bedarfen in der Fördergruppe angemessen umzugehen. So wird in einem Fallbericht deutlich, dass zwei Teilgruppen (vier Mädchen, vier Jungen) einer Fördergruppe unterschiedliche Erwartungen an den Förderunterricht haben: Die Mädchen wollen konzentriert arbeiten, die männlichen Förderschüler stehen dem mit ihrem Verhalten entgegen und *„loten stets aufs Neue ihre Grenzen aus“* (SH1985), von den Jungen ausgehende Unterrichtsstörungen unterbrechen in dieser Gruppe häufig den Unterrichtsverlauf. Die Erwartung der Mädchen an einen störungsfreien Unterricht, nicht nur als Erwartung an die Mitschüler, auch als Erwartung an ein entsprechendes Eingreifen der Förderlehrkräfte, wird hier nicht explizit geäußert, kann aber aufgrund der Situationsbeschreibung zumindest vermutet werden.

Erwartungen von Lehrkräften der Einsatzschule werden in einigen Fällen explizit benannt und bilden so direkte Anforderungen an Förderlehrkräfte ab. So wird z.B. berichtet, dass Lehrer auf die Förderlehrkräfte zukommen und um die Wiederholung eines bestimmten Themas oder die Bearbeitung eines prüfungsrelevanten Stoffgebietes im Rahmen des Förderunterrichts bitten: *„Die Klassenlehrerin des Schülers kam vor der Stunde zu mir und bat mich, ob ich dem Schüler ‘H.’ nicht noch mal erklären könnte, wie man ein Rezept schreibt, weil die Klasse am nächsten Tag einen benoteten Aufsatz darüber schreiben würde“* (SF1988). Die Bitte der Klassenlehrerin kann, gerade aus Sicht einer studentischen Förderlehrkraft, auch als Erwartung dahingehend interpretiert werden, das Thema wirklich im Förderunterricht aufzugreifen und dem Schüler möglichst zu einer guten Leistung zu verhelfen. Die Förderlehrkraft sagt der Klassenlehrerin ihre Unterstützung zu, ist sich aber in Bezug auf ihr Rollenhandeln unsicher, ob sie die Erwartung erfüllen kann – gerade da mit dem Schüler, der Fördergruppe usw. weitere Faktoren zum Gelingen oder Misslingen beitragen können

und sie alleine mit ihrem Handeln als Lehrkraft die intendierte Zielerreichung nicht vorhersehen kann. Letztlich zeigt der Schüler eine für ihn gute Leistung und das Selbstbild der Förderlehrkraft wird gestärkt, insbesondere da sie zusätzlich eine positive Rückmeldung der Klassenlehrerin erhält.

Explizit kollidieren Erwartungen einer koordinierenden Lehrkraft und einer Förderlehrkraft in einem bereits beschriebenen Fall (BS1987). Die berichtende Förderlehrkraft ist „*ganz neu bei dem Projekt dabei*“ und scheint bezüglich ihrer Rolle sehr unsicher, besonders da die koordinierende Lehrkraft ihr „*sehr dominant und uneinsichtig [vorkommt] und sehr skeptisch gegenüber dem Projekt*“ (BS1987) eingestellt ist. Bei einem Besuch der koordinierenden Lehrkraft in einer Fördersitzung kommt es zu einem direkten Angriff auf die Rolle der Förderlehrkraft: „*Danach [nachdem die koordinierende Lehrkraft bereits eine Schülerin beschimpft hat] wandte sie sich an mich und sprach mit sehr lauter Stimme, dass der Text viel zu schwer sei, außerdem solle ich die Fragen der Schüler beantworten (was ich tat), außerdem solle ich einen Text aus dem Unterricht [der Regelschule, Anm.d.Verf.] nehmen und nichts Neues und meine Vorgehensweise würde so überhaupt nichts bringen*“ (BS1987). Die koordinierende Lehrkraft verbindet mit dem Projekt völlig andere Erwartungen (z.B. Nachbereitung des Schulstoffs), die Rolle der Förderlehrkraft im Gefüge der Fördergruppe scheint nach diesem Angriff massiv gefährdet. Allerdings wurden die Förderschüler bereits zuvor, aus Sicht der Förderlehrkraft grundlos, von der koordinierenden Lehrkraft angegangen und beschimpft und vermitteln der Förderlehrkraft ihre Eindrücke, dass solche „Ausraster“ bei der entsprechenden Lehrkraft an der Tagesordnung seien. Das Rollenbild gegenüber den Schülern scheint entsprechend durch den Angriff der Lehrerin nicht gefährdet – möglicherweise bildet sich eher ein Zusammengehörigkeitsgefühl, eine Verbindung durch die wohl ungerechtfertigten Angriffe der Lehrerin auf Schüler wie Förderlehrkraft. Gegenüber dem System Schule kann die Förderlehrkraft ihr Rollenbild durch ihre offensive Problembewältigung (weiter) stärken. Sie kontaktiert die Schulleiterin, die ein Gespräch mit allen Beteiligten in die Wege leitet. Als Konsequenz dieses Gesprächs distanziert sich die koordinierende Lehrkraft von ihrem Auftreten und sagt der Förderlehrkraft ihre Unterstützung zu. Die Förderlehrkraft fühlt sich insgesamt gestärkt: „*[Die Situation] hat mich bestärkt, weil ich nun weiß, wie belastungsfähig ich bin und wie erwachsen ich mit so einer Situation umgehen kann*“ (BS1987). Sie bezieht diese Stärkung insbesondere auch perspektivisch – über die Rolle als Förderlehrkraft hinaus - darauf, dass sie davon ausgeht, mit ähnlichen Situationen im Referendariat konfrontiert zu werden und sich sicherer im Umgang z.B. mit persönlichen Angriffen zu fühlen.

Es ist davon auszugehen, dass Erwartungen von Lehrern (z.B. koordinierende Lehrkraft, Fach- oder Klassenlehrkräfte der Förderschüler) oder auch der Schulleitung häufig indirekt wirksam sind oder das Rollenverhalten der Förderlehrkräfte insofern prägen, als dass die Förderlehrkräfte ihr Handeln

möglicherweise auch an 'vermuteten Erwartungen' ausrichten und ihre Rolle entsprechend gestalten. In solchen Fällen treten Vertreter der Einsatzschule nicht als Akteure (mit eigenen, explizit geäußerten Erwartungen) in der Fallgeschichte auf, scheinen aber nichtsdestotrotz das Rollenbild der Förderlehrkräfte zu beeinflussen, z.B. indem sich Förderlehrkräfte daran orientieren, was bei den Lehrern eventuell 'gut ankommt'.

Auch **Erwartungen des Projekts** bzw. **Erwartungen aus den Fachwissenschaften** scheinen in manchen Fällen zumindest indirekt das Rollenbild bzw. das Verhalten oder Handeln der Förderlehrkräfte zu beeinflussen. Es werden zwar in keinem der beschriebenen Fälle explizite Erwartungen z.B. von Seiten der Projektleitung oder der an der Lehrerbildung an der Universität beteiligten Disziplinen an die Förderlehrkräfte berichtet. Nur in einem Fall wird die Anforderung angemerkt, „den Vorgaben aus dem Seminar [gemeint ist das Begleitseminar, das den Förderlehrkräften angeboten wird] zu genügen“, ohne dass genauer darauf eingegangen wird, welche Erwartungen von Seiten des Projekts die betreffende Förderlehrkraft subjektiv wahrnimmt oder für bedeutsam erachtet.

Nichtsdestotrotz ist die Tätigkeit der Förderlehrkräfte an normative Vorgaben und vertragliche Regelungen gebunden, z.B. ist die Teilnahme am Begleitseminar für diejenigen verpflichtend, die eine Praktikumsanerkennung beantragen möchten⁷⁶, die Förderlehrkräfte müssen Nachweise über die Durchführung der Sitzungen erbringen, die Projektleitung hospitiert in gewissen Abständen usw. Die Förderlehrkräfte schließen zudem einen Honorarvertrag mit dem Projektträger ab und werden in einem Erstgespräch mit der Projektleitung über Rechte und Pflichten informiert.

So können auch vermutete oder reale Erwartungen von außen mit den Ansprüchen und Erwartungen der Förderlehrkräfte selbst kollidieren oder zu entsprechenden Folgen für das Selbstbild führen. Aus den Fallberichten geht dies allerdings nicht immer eindeutig hervor: Wenn es z.B. in einem Fall darum geht, dass der Förderunterricht an einem Freitagnachmittag in der letzten Sitzung vor Ferienbeginn durchgeführt werden soll, dann erscheint es aus der Fallbeschreibung heraus nicht eindeutig zu klären, aus welchen Quellen sich die Erwartung, den Förderunterricht trotz der ungünstigen Umstände durchführen zu müssen, speist (vgl. Fall MM1984). Neben einem möglichen Anspruch der Förderlehrkraft selbst ('Ich möchte, dass keine Sitzung entfällt' vs. 'Ich verstehe, wenn die Schüler in der letzten Sitzung vor den Ferien nicht kommen') oder Ansprüchen der Schulleitung (z.B. in Bezug auf eine mögliche Aufsichtspflicht) kann es sich auch um eine Vorgabe von Seiten des Projekts handeln, die von der Förderlehrkraft umgesetzt wird. Im vorliegenden Fall konnte allerdings

⁷⁶ Studierende mit dem Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache (DaZ), die ihren Einsatz im Mercator-Projekt als Teil ihres Praktikums anerkannt bekommen möchten, besuchen zusätzlich das semesterbegleitende Praktikumsseminar des Lehrstuhls Deutsch als Zweitsprache.

in einem Gespräch mit der Projektleitung rekonstruiert werden, dass die Schule die Durchführung des Förderunterrichts trotz des ungünstigen Termins befürwortet hat⁷⁷.

In Bezug auf Erwartungen gilt wohl ähnliches für Anforderungen aus dem Bereich „Deutsch als Zweitsprache“. Diese werden selten als zentrale Anforderungen genannt (vgl. Kapitel 7.1), dennoch ist davon auszugehen, dass in solchen Fällen Erwartungen von außen auf die Förderlehrkräfte wirken (z.B. in Bezug auf das 'fachgemäße' Vorgehen bei der Diagnostik), die auf das Selbstbild der Rolle als Förderlehrkraft sowie auf das Verhalten und Handeln der Förderlehrkräfte Einfluss haben. Selbiges gilt für den Umgang mit einer sprachlich oder kulturell heterogenen Schülerschaft. Dieser Aspekt wird in den Fallberichten selten explizit als Anforderung genannt. Da das Thema „Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität“ aber zu den grundlegenden Zielen des Projekts gehört (vgl. Kapitel 3.4.1) ist davon auszugehen, dass zumindest ein Teil der Förderlehrkräfte dies als Erwartung von Seiten des Projekts internalisiert und bei der Ausgestaltung der Rolle berücksichtigt.

Erwartungen von Eltern der Schüler werden in keiner der Fallbeschreibungen explizit genannt.

Nichtsdestotrotz erscheint es denkbar, dass auch diese Erwartungen in manchen Fällen das Selbstbild bzw. das Handeln der Förderlehrkräfte beeinflussen, z.B. wenn die Förderlehrkräfte postulierte Erwartungen von Eltern ('Ich will, dass mein Kind gut gefördert wird' oder 'Ich erwarte, dass mein Kind während der Termine der Fördersitzungen gut beaufsichtigt wird') aufnehmen und ihr Handeln auch danach ausrichten, gegenüber den Eltern ein positives Bild abzugeben.

9.1.2 Erwartungen der Förderlehrkräfte an andere:

In den Falldarstellungen der Förderlehrkräfte werden auch Erwartungen an Andere deutlich, die zum Teil explizit formuliert werden (z.B. diverse Hinweise auf mangelnde Unterstützung durch einzelne Lehrkräfte), zum Teil aber auch implizit in den Situationsberichten identifizierbar sind. Interessant in Bezug auf das Rollenbild der Förderlehrkräfte sind diese Erwartungen an Andere insofern, als sie möglicherweise in Konflikt mit eigenen Erwartungen stehen und so die subjektive Wahrnehmung von Situationen beeinflussen können bzw. indirekt oder direkt Einfluss auf das Rollenbild haben können. Erwartungen der Förderlehrkräfte lassen sich gegenüber den folgenden Akteuren darstellen:

- **Erwartungen an Schüler:** Diese bilden in vielen Fällen den Gegenpol zu den Anforderungen, die an die Förderlehrkräfte gestellt werden. Erwartungen an einzelne Schüler oder die gesamte Fördergruppe können sich z.B. auf die Mitarbeit im Förderunterricht, die

⁷⁷ Die Entscheidung über die Durchführung des Förderunterrichts an Terminen wie dem letzten Tag vor den Ferien – oder z.B. auch bei Hitzefrei – liegt in der Hand der Schule. Die Projektleitung gibt hier nur vor, dass die Schule die Entscheidung klar gegenüber Förderlehrkräften und -schülern kommunizieren muss. Im obigen Fall haben sich die Förderschüler so offenbar bewusst vom Förderunterricht ferngehalten.

Regelmäßigkeit der Teilnahme, die Interaktion in der Gruppe, die Würdigung des von der Förderlehrkraft betriebenen Aufwands oder das Verhalten im Unterricht beziehen. Wenn z.B. das Verhalten von Schülern nicht den Erwartungen der Förderlehrkraft entspricht, sind Spannungen im Rollenbild der Förderlehrkraft möglich. So zeigt sich z.B. eine Förderlehrkraft enttäuscht darüber, dass in jeder Sitzung des Förderunterrichts mindestens eine Teilnehmerin fehlt (AL1989). Zudem haben sich zwei Förderschülerinnen komplett vom Förderunterricht abgemeldet, so dass die Förderlehrkraft an sich und ihrer Unterrichtsgestaltung zweifelt und sich in ihrer Rolle als Förderlehrkraft unsicher fühlt. In einem anderen Fall wird die Erwartung an einen Schüler, dessen geplanter Übertritt von einer Haupt- auf eine Realschule gefährdet erscheint, deutlich, dass *„der Schüler selbst etwas an seiner Situation ändern will“* (MS1989). Die Förderlehrkraft gestaltet insofern ihre Rolle, als dass sie sich nicht für das bisher mangelnde Engagement des Schülers verantwortlich sieht und diesen selbst in die Pflicht nimmt, um etwas an seiner Situation zu verändern. In Bezug auf ihr Handeln zeigt sich dieses Verständnis der Lehrerrolle dahingehend, dass sie den Schüler in einem Gespräch eindringlich zu mehr Mitarbeit auffordert und ihm zusätzliche Arbeitsblätter zukommen lässt, die der Schüler zu Hause bearbeiten soll. Ihr Rollenbild erscheint in der Falldarstellung letztlich gestärkt, da der Schüler die Anregungen annimmt. Ein weiterer Aspekt wird in einem Fall dargestellt, in dem die Schüler aus Sicht der Förderlehrkraft den betriebenen Aufwand nicht würdigen. Die Förderlehrkraft hat in einer Sitzung eine *„ausführliche Stationenarbeit“* (RT1987) vorbereitet und verwendet nach eigenen Angaben auch in anderen Sitzungen viel Zeit auf die Unterrichtsplanung sowie die Gestaltung von Materialien wie z.B. Arbeitsblättern. Sie kann allerdings damit keinen Erfolg in Bezug auf die Mitarbeit der Schüler erzielen, fühlt sich in ihrer Rolle geschwächt und richtet indirekt die Erwartung an die Förderschüler, den von ihr betriebenen Vorbereitungsaufwand wahrzunehmen: *„[Ich] bin auch enttäuscht, dass die Arbeit, die ich mir gemacht habe, nicht gewürdigt wird“* (RT1987).

- **Erwartungen an Lehrer:** In einigen Fällen werden Erwartungen der Förderlehrkräfte deutlich, die sich auf die Einstellungen oder das Verhalten von Lehrern der Einsatzschule beziehen. Diese Erwartungen werden selten explizit benannt, lassen sich aber in einigen Fällen recht eindeutig identifizieren und können, je nachdem ob sie erfüllt oder nicht erfüllt werden, die Handlungsmöglichkeiten der Förderlehrkräfte einschränken oder erweitern. So ist z.B. erkennbar, dass die Förderlehrkräfte sich bei schwierigen Anforderungssituationen Unterstützung von Seiten der Einsatzschule wünschen, was auch als entsprechende Erwartung an die Lehrer der Einsatzschule interpretiert werden kann. Diese Erwartung wird

in den meisten Fällen erfüllt, allerdings gibt es auch Situationen, in denen die Förderlehrkräfte mangelnde Unterstützung beklagen. Dies wird z.B. in einem Fall deutlich, in dem die koordinierende Lehrkraft den Förderlehrkräften wichtige Informationen über das familiäre Umfeld eines Schülers erst auf Nachfrage weitergibt (MY1987). Ein direkter Einfluss auf die Rolle als Förderlehrkraft zeigt sich in einem Fall, in dem die Schüler von der Klassenlehrkraft pauschal nach Migrationshintergrund zum Förderunterricht eingeteilt wurden, ohne die Schulleistungen bzw. die Deutschkenntnisse in den Blick zu nehmen (YD1984). Die Förderlehrkräfte können nicht nachvollziehen, warum „*die gewisse Lehrkraft vor den Schülern solch eine Argumentation äußert*“ (YD1984) und verbinden damit die Erwartung an die Lehrkräfte der Schule, solch eine pauschale Einteilung zu unterlassen. Weitere Erwartungen an Lehrer der Einsatzschule können sich z.B. darauf beziehen, den Förderunterricht nicht zu stören (vgl. Kapitel 4.1.5).

- **Erwartungen an Eltern:** In manchen Fällen lassen sich Erwartungen an Eltern der Schüler identifizieren. Dies betrifft z.B. einen Fall, in dem Eltern die regelmäßigen Absenzen von Schülern mit nachträglich eingereichten Elternbriefen entschuldigen, was die Förderlehrkräfte mit Enttäuschung zur Kenntnis nehmen (AL1989). Damit verknüpft scheint die Erwartung an die Eltern, das als Schwänzen interpretierte Fehlen einzelner Schülerinnen nicht nachträglich zu legitimieren. Hier scheint auch ein direkter Einfluss auf das Rollenbild als Förderlehrkraft möglich, wenn die Förderlehrkräfte die Entschuldigungen der Eltern als mangelnde Wertschätzung des Förderunterrichts bzw. ihrer eigenen Arbeit interpretieren. In einem anderen Fall kommt deutlich die Erwartung an die Eltern einer Schülerin zum Ausdruck, diese beim Tragen ihres Hörgeräts zu unterstützen, da ansonsten kein geregelter Förderunterricht möglich erscheint: „*Die Eltern müssen 'D.' beim Tragen der Hörgeräte unterstützen. Alleine schafft sie es nicht. Den Eltern muss klar gemacht werden, wie wichtig die Hörgeräte sind*“ (AH1985).
- **Erwartungen an Tandempartner:** Nur in Einzelfällen lassen sich Erwartungen an Tandempartner identifizieren, bei denen sich einzelne Förderlehrkräfte mehr Unterstützung bzw. ein anderes Vorgehen der Tandempartner erwartet hätten. So missbilligt eine Förderlehrkraft z.B. das Verhalten ihrer Tandempartnerin, die auf einen Angriff eines Schülers nicht reagiert, sondern den Unterricht fortführt (SH1985). Sie sieht sich daraufhin veranlasst, ihre eigene Rolle anzupassen und gegenüber der Fördergruppe autoritärer aufzutreten – wohl um das Verhalten ihrer Partnerin 'auszugleichen'. Spannungen zwischen Tandempartnern werden ansonsten nicht explizit berichtet. Es erscheint aber durchaus denkbar, dass nicht alle Tandems harmonieren, die gleichen Ziele verfolgen oder die gleichen

Mittel zum Erreichen dieser Ziele einsetzen. Mögliche Konflikte zwischen Tandempartnern könnten, insbesondere wenn sie offen vor der Fördergruppe ausgetragen werden würden, die Rolle als Förderlehrkraft massiv gefährden⁷⁸.

- **Erwartungen an die Projektleitung bzw. die Fachwissenschaft:** Auch diese Erwartungen werden kaum explizit geäußert. Nichtsdestotrotz wird z.B. in einem Fall von einer Förderlehrkraft auf eigene (Lern-)Bedarfe hingewiesen, was sich auch im Sinne einer Erwartung an die Projektleitung, das Begleitseminar oder die universitäre Ausbildung interpretieren lässt, ihr bei der Bewältigung solcher und vergleichbarer Anforderungen stärker behilflich zu sein: *„Ich will wissen, wie ich innerhalb einer Gruppe Außenseiter in die Gemeinschaft integrieren kann und eine richtig tolle Klassengemeinschaft entsteht!“* (SY1986).

9.1.3 Eigene Erwartungen der Förderlehrkräfte an sich

Eigene Erwartungen der Förderlehrkräfte – bzw. Ansprüche an die Ausgestaltung der eigenen Rolle – geben Aufschluss darüber, wie Förderlehrkräfte Situationen wahrnehmen, wie sie ihre Rolle gestalten und in der Rolle als Förderlehrkraft handeln bzw. sich verhalten. Eigene Erwartungen können dabei in Widerspruch zu den Erwartungen anderer (z.B. Schüler, Lehrer usw.) stehen, so dass Konflikte entstehen können. Des Weiteren können eigene Erwartungen nach folgenden Kriterien unterschieden werden:

- Erwartungen der Förderlehrkräfte können von außen betrachtet funktional oder dysfunktional sein. Eine dysfunktionale Erwartung an sich als Förderlehrkraft wäre es z.B., jegliche Situation in der Fördergruppe ohne Hilfe von außen bewältigen zu wollen. Damit einher geht der Grad der Erwartung (hoch/niedrig). Zu hohe Ansprüche an sich als Förderlehrkraft, z.B. das Verhalten eines Schülers über den Förderunterricht hinaus zu verbessern oder die familiären Probleme eines Schülers zu lösen, können ebenso als dysfunktional bewertet werden wie zu niedrige Ansprüche.
- Erwartungen der Förderlehrkräfte können als 'genuin eigene' Erwartungen oder als 'indirekt-internalisierte' Erwartungen auftreten. Ein Nachweis darüber kann im Einzelfall anhand der vorliegenden Daten nicht geführt werden, nichtsdestotrotz werden einige Erwartungen in den Fallberichten deutlich, die eher auf internalisierten Erwartungen anderer Akteure zu beruhen scheinen. Wenn eine Förderlehrkraft beispielsweise die Erwartung an sich nennt,

⁷⁸ Vgl. die Einschätzung in Kapitel 10.1, in der die mangelnde Beachtung der Tandems in ihrer Bedeutung für den Förderunterricht als limitierender Faktor der vorliegenden Studie diskutiert wird.

Distanzierungsfähigkeit zu zeigen, dann kann diese Erwartung ebenso auf eigenen Überlegungen basieren wie auf internalisierten Erwartungen, z.B. Forderungen, die sich aus der Lehrerbelastungsforschung ergeben und die die Förderlehrkraft im Rahmen des Studiums kennengelernt hat.

In der Regel beziehen sich die identifizierten Erwartungen, die zum Teil direkt in den Fallberichten genannt werden und zum Teil auf Interpretationen von außen beruhen, auf die Gestaltung der Rolle als Förderlehrkraft im Rahmen des Förderunterrichts. In manchen Fällen verknüpfen die Förderlehrkräfte diese Erwartungen an sich selbst allerdings mit der gesamten Berufsbiographie und verweisen auf Ansprüche, die sie nicht nur aktuell an sich als studentische Förderlehrkräfte, sondern auch perspektivisch in Hinblick auf die Gestaltung der Lehrerrolle stellen.

Eigene Erwartungen in Hinblick auf die Bewältigung von Anforderungen

In den meisten Fällen sind Erwartungen der Förderlehrkräfte zu identifizieren, die sich konkret auf die Bewältigung der in den Fallberichten geschilderten Anforderungen beziehen. In manchen Fällen gehen die Ansprüche der Förderlehrkräfte an sich selbst allerdings über die reine Bewältigung von Anforderungen hinaus. So binden sie teils weiterführende Erwartungen in die Überlegungen mit ein (z.B. eine Störungssituation nicht nur akut zu bereinigen, sondern ähnlichen Situationen präventiv vorzubeugen). In solchen Fällen wird nicht nur das „Was“ (Bewältigung einer Anforderung als Erwartung an sich selbst), sondern auch das „Wie“ (die „gute“ Bewältigung einer Anforderung als zusätzliche Erwartung) implizit oder explizit sichtbar. Zudem werden, z.B. im Rahmen der Einschätzung von Anforderungen, zusätzliche Erwartungen der Förderlehrkräfte beschrieben, die sich nicht zwingend auf die konkrete Anforderungssituation beziehen müssen.

Erwartungen an die Bewältigung von Anforderungen aus dem Bereich „Unterrichtsstörungen“

Die primäre Erwartung an sich als Förderlehrkraft besteht bei Störungsfällen darin, diese beheben zu können und Unterricht zu ermöglichen. Dies zeigt sich an Äußerungen von Förderlehrkräften, die von sich erwarten „mit Konflikten richtig umzugehen und die Schüler ggf. zu disziplinieren“ (AD1988) oder „Durchsetzungsvermögen“ zu zeigen und „Ruhe in den Unterricht zu bringen“ (SV1988). Solche Äußerungen scheinen, auch im Sinne von Erwartungen an sich selbst, wenig überraschend, da sie meist eine direkte Reaktion auf Anforderungen abbilden, die im Rahmen des Förderunterrichts an Förderlehrkräfte gestellt werden. Im Umgang mit Unterrichtsstörungen werden allerdings auch weitere Ansprüche an sich als Förderlehrkraft angesprochen, die entweder über die Bewältigung der Anforderung hinausweisen oder die Art der Bewältigung ansprechen:

- *Rest der Gruppe nicht beeinträchtigen:* Besonders bei Störungen, die auf einen oder wenige Schüler zurückzuführen sind, kommt häufig der Anspruch zum Ausdruck, die restlichen Förderschüler aus der Situation herauszuhalten bzw. diesen den Fortgang des Unterrichts zu ermöglichen. Ebenso wird in manchen Fällen damit die Hoffnung verbunden, dass eine Störung nicht auf die anderen Mitglieder der Fördergruppe übergreift. Gerade wenn die Förderlehrkräfte im Tandem agieren erlaubt dies oft eine Einlösung dieses Anspruchs, z.B. durch das kurzzeitige Herausnehmen eines Störers, differenzierende Maßnahmen, Einzelgespräche während Fördersitzungen etc. Der Anspruch, anderen Schülern einen ungestörten Förderunterricht zu ermöglichen, zeigt sich insbesondere an Äußerungen wie *„mit den anderen Schülern weiterarbeiten, damit diese nicht unruhig werden“* (RB1986), *„die anderen Schüler aus der Sache heraushalten“* (VK1989) oder *„mich um ihn [den Störer] kümmern, ohne die restlichen Schüler zu vernachlässigen“* (SG1987).
- *Strafen vermeiden:* Dieser Aspekt wird selten explizit genannt, es zeigt sich allerdings in vielen Fällen, dass die Förderlehrkräfte – wohl auch aufgrund ihrer spezifischen Stellung und ihrer eingeschränkten Möglichkeiten der Sanktion – sehr darauf bedacht sind, Störungsfälle möglichst ohne sanktionierende Maßnahmen zu bewältigen. Hier werden auch direkte Zusammenhänge mit dem Rollenbild als Förderlehrkraft sichtbar. Für die meisten Förderlehrkräfte gehören z.B. autoritäres Auftreten und der Einsatz von Sanktionen augenscheinlich nicht zum „Idealbild“ einer Rolle als Förderlehrkraft und werden wenn dann nur in sehr fordernden Situationen eingesetzt, z.B. um eine akute Gefährdung von Schülern abzuwenden. Eine Förderlehrkraft beschreibt dies sehr anschaulich: *„Man fragt sich immer wieder, wie man möglichst gut das erreicht, was man möchte, ohne unangenehm werden zu müssen“* (KS1986). „Unangenehm zu sein“ entspricht offensichtlich nicht dem Rollenbild der berichtenden Förderlehrkraft, die sich im beschriebenen Fall gezwungen sah, eine Strafaufgabe anzudrohen. In einem weiteren Fall geht eine Förderlehrkraft mit einer entsprechenden Erwartung an sich selbst in die erste Förderersitzung, nachdem sie bei einer vorauslaufenden Hospitation in der Regelklasse bereits einige zukünftige Förderschüler kennen gelernt hat, unter denen sich auch ein als Störer bekannter Schüler befindet: *„Ich wollte auf jeden Fall vermeiden, dass ich mit Strafen oder ähnlichem arbeiten muss“* (SS1988). Letztlich kann die Förderlehrerin im beschriebenen Fall ihren Anspruch umsetzen und die durchaus auftretenden Störungsfälle ohne Sanktionen klären – auch da sie die Erwartungen dem Schüler gegenüber einer Revision unterzieht. Sie sieht das Bemühen des Schülers um gute Mitarbeit trotz einiger Rückschläge als Erfolg und lässt ihm *„bei Lernspielen, wo es nicht so sehr darum geht, dass er ruhig ist, [...] dann auch den Freiraum“*. Aufgrund der

gelingenen Bewältigung der Anforderung fühlt sie sich in ihrer Rolle eindeutig gestärkt und bezieht dies nicht nur auf die Arbeit in der Fördergruppe, sondern auch auf ihre berufsbiographische Kompetenzentwicklung: „*Ich fühle mich nun im Umgang mit Problemschülern einfach sicherer*“ (SS1988).

- *Keine Machtkämpfe zulassen:* Damit ist die Erwartung an sich als Förderlehrkraft verbunden, eine Eskalation von Auseinandersetzungen mit Förderschülern zu vermeiden, die letztlich die Stellung der Förderlehrkraft in der Klasse gefährden können. Einher geht damit in einem Fall z.B. die Erwartung an sich, auf „*Fehlverhalten sofort zu reagieren*“ (SH1985). Auch der Anspruch an sich, „*streng zu sein, aber das gewisse Maß an Spaß nicht außer Acht zu lassen*“ (KD1990) ist Teil eines Austarierens zwischen konsequentem, bisweilen autoritärem Auftreten und einem entspannten Verhältnis zu den Schülern, was insbesondere bei den genannten Störungsfällen immer wieder als Anspruch an sich genannt wird. Dazu gehört auch die Erwartung an sich, auftretende Konflikte möglichst frühzeitig zu erkennen, um eine Eskalation durch entsprechende Interventionen möglichst vermeiden zu können (z.B. VB1984).
- *Umgang mit unerwünschtem Verhalten:* In einigen Fällen werden explizit Ansprüche an sich genannt, die sich auf den Umgang mit einzelnen Schülern beziehen, die unerwünschtes Verhalten zeigen. So geht es aus Sicht einer Förderlehrkraft zwar darum, Störungen zu unterbinden und das Verhalten eines störenden Schülers durchaus auch vor der Gruppe zu missbilligen, den Konflikt aber ansonsten im Nachgang der Sitzung zu klären um nicht „*das Problem weiter vor der Klasse auszubauen*“ (EK1990). Dies kann sich zum einen auf den Anspruch beziehen, die Unterrichtsstörungen nicht mehr als nötig zu thematisieren, um eine Fortführung des Unterrichts zu ermöglichen und die eigene Rolle nicht weiter einer Gefährdung auszusetzen. Zum anderen kann damit auch angesprochen sein, den Schüler nicht vor der Gruppe bloßstellen zu wollen und damit die eigene Rolle im Sinne einer positiven Beziehung zu den Förderschülern zu gestalten. In eine ähnliche Richtung verweisen der Anspruch einer Förderlehrkraft, bei Unterrichtsstörungen „*die Schüler für schlechte Verhaltensweisen zu bestrafen, aber nicht die Person zu bestrafen*“ (HJ1987) bzw. der Anspruch einer weiteren Förderlehrerin, dass „*persönliche Abneigungen gegen bestimmte Verhaltensweisen (Vorlaut sein, Zwischenrufen) in den Hintergrund rücken [müssen], damit die Förderung des Kindes nicht beschädigt wird*“ (AL1989). Hier wird u.a. eine Revision eigener Erwartungen an sich deutlich, wenn die Förderlehrkraft ihre eigene Einstellung gegenüber dem Schülerverhalten anpasst, um ihre Rolle in der Gruppe zu stärken – sie erachtet offensichtlich die Förderung für bedeutsamer als das Schülerverhalten, solange es den Unterricht nicht gefährdet.

Der Anspruch an sich, Störungen im Rahmen des Förderunterrichts dauerhaft zu vermeiden oder diesen präventiv vorzubeugen wird überraschend selten explizit in den Fallberichten thematisiert. Nichtsdestotrotz klingt dieser Anspruch in vielen Fällen an, auch wenn die Förderlehrkräfte häufig Anforderungssituationen für 'bewältigt' erachten, bei denen die akute Störung behoben werden konnte (vgl. z.B. Kapitel 4.4). In einer Situation wird implizit zudem der Anspruch deutlich, Veränderungen bei Schülern über den Förderunterricht hinaus zu bewirken. So merkt eine Förderlehrerin, die eine Störungssituation mittels eines Einzelgesprächs mit der störenden Schülerin klären konnte, ihren Zweifel darüber an, *„ob die Schülerin die Situation so begriffen hat, dass sie es ganz sein lässt, andere absichtlich zu behindern, oder ob sie diese Machtspielchen in einer neuen Konstellation (andere Mitschüler, andere Lehrer) von vorne probiert“* (DD1987). Die Förderlehrkraft fühlt sich in ihrer Rolle innerhalb der Gruppe aufgrund der erfolgreichen Bewältigung der Situation gestärkt, möchte aber darüber hinaus, eventuell in Ausblick auf ihre spätere Rolle als reguläre Lehrkraft, eine dauerhafte und ubiquitäre Verbesserung des Verhaltens der Schülerin erreichen. Potenziell als dysfunktional stellt sich die Erwartung einer Förderlehrkraft an sich dar, ohne die Hilfe von Lehrern der Einsatzschule mit einem Schüler zurechtzukommen, der an der Schule als „Problemschüler“ bekannt ist (SS1988). Im beschriebenen Fall kann die Förderlehrkraft zwar die Anforderungen bewältigen, eine gute Arbeitsbasis mit dem betreffenden Schüler aufbauen und so ihre Stellung in der Gruppe eindeutig stärken. So betrachtet kann eine Lösung ohne das Hinzuziehen externer Akteure in den Förderunterricht auch zu einer Stärkung der Position der Förderlehrkraft beitragen. Andererseits kann der Anspruch, jegliches Problem in der Fördergruppe selbst lösen zu wollen, zu einer Überforderung der Förderlehrkraft und, zumindest potenziell, auch zu einer Eskalation der Situation beitragen.

Eigene Erwartungen an die Bewältigung von Anforderungen aus dem Bereich „Gruppendynamik“

Bezogen auf Anforderungen aus der Dimension „Gruppendynamik“ geht es den Förderlehrkräften primär darum, die eigenen Erwartungen bezüglich dieser Anforderungen zu genügen – das heißt ggf. Außenseiter in die Gruppe zu integrieren, Konflikte zwischen Schüler zu beenden oder Fälle von Mobbing aufzulösen. Insgesamt erscheint das Schaffen eines „guten Klimas“ in der Gruppe als eine der bedeutsamsten Erwartungen, welche Förderlehrkräfte an sich stellen. Dies zeigt sich explizit an einer Vielzahl an Äußerungen wie *„für ein angenehmes Lernklima sorgen“* (KS1985), *„die Fördergruppe zwischenmenschlich gut miteinander arbeiten lassen“* (SZ1988) oder *„Herstellen eines guten Klassenklimas“* (IL1988). Die Äußerungen machen deutlich, dass die Förderlehrkräfte das Herstellen eines positiven Gruppenklimas häufig im Sinne eines Anspruchs an sich definieren, sich selbst also in der Pflicht sehen, eine positive Atmosphäre in der Gruppe zu schaffen. Dies erscheint wenig problematisch bei den Fällen, in denen dies gelingt. Allerdings kann es auch zu Problemen in

Bezug auf das Rollenbild führen, wenn trotz entsprechender Anstrengungen z.B. das Verhalten einzelner Schüler diesem Anspruch entgegensteht. Im Sinne des hier angeführten theoretischen Modells kann es so zu einem Konflikt zwischen den Erwartungen der Förderlehrkräfte an sich (z.B. der Wunsch, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen), den eigenen Erwartungen an Andere (z.B. die Erwartung an die Schüler sich so zu verhalten, dass ein gutes Gruppenklima entstehen kann) und den Erwartungen anderer (z.B. die Erwartung eines Schülers, dass die Förderlehrkraft sich nicht in einen Konflikt einmischen soll) kommen.

Die Erwartungen an sich als Förderlehrkraft in Bezug auf die Gestaltung des Gruppenklimas gehen in einigen Fällen über das Bewältigen von Konflikten hinaus. Schon die oben angeführten Beispiele verweisen darauf, dass neben der (Wieder-) Herstellung einer guten Gruppenatmosphäre, in der sich die Schüler sowie die Förderlehrkräfte wohl fühlen, ebenso als Anspruch genannt wird *„ein harmonisches Gefühl innerhalb der Gruppe – sowohl auf Seiten der Schüler als auch der Förderlehrer“* (BB1984) schaffen zu wollen. Auch das Herstellen einer positiven Lernatmosphäre erscheint bedeutsam, z.B. *„ein gutes Arbeitsklima schaffen, so dass gut gearbeitet werden kann“* (EK1990). Gelingt die Einlösung dieses (zusätzlichen) Anspruchs, so trägt dieser Erfolg zu einer positiven Einschätzung der eigenen Rolle als Förderlehrkraft bei. In einem Fall wird deutlich, dass die Förderlehrkraft nur mit einer Revision ihrer Ansprüche an Andere ihr Rollenbild (*„Ich will eine positive Atmosphäre schaffen“*) halten kann. In der angesprochenen Gruppe kommt es wiederholt zu Konflikten zwischen zwei Schülern, die die Förderlehrkraft zwar mit Einzelgesprächen eindämmen, aber nicht dauerhaft befrieden kann. Die Förderlehrkraft bezieht dies anscheinend erst auf sich und ihr Unvermögen, eine gute Atmosphäre herzustellen. Erst im weiteren Verlauf lernt sie zu akzeptieren, dass manche Probleme in der Gruppendynamik von ihr in ihrer spezifischen Rolle als Förderlehrerin nicht umfassend lösbar sind: *„Ich hatte einfach das Gefühl, dass diese zwei grundsätzlich ein Problem miteinander haben. In der kleinen Gruppe waren oft Situationen, wo sie mehr miteinander zu tun haben mussten als sonst in der Klasse“* (AN1984).

Das Vermitteln sozialer Kompetenzen, z.B. *„einen guten Umgang mit Mitmenschen“* (VR1989) zu vermitteln, wird genauso als Anspruch an sich genannt wie die eigene Rolle beim Umgang mit Konflikten in der Fördergruppe. Hier merken einzelne Förderlehrkräfte z.B. den Anspruch an, bei einer Streitschlichtung unparteiisch sein zu wollen (DM1984) oder den Schülern bei Konflikten nicht wertend gegenüberzutreten zu wollen (VK1989). Solche Ansprüche an sich haben, solange sie umgesetzt werden, eine direkte Wirkung auf die Ausgestaltung der Rolle als Förderlehrkraft.

Eigene Erwartungen an die Bewältigung von Anforderungen aus dem Bereich „Commitment“

Auch bei der Bewältigung von Anforderungen aus dem Bereich „Commitment“ gehen die Ansprüche der Förderlehrkräfte an sich häufig darüber hinaus, einzelne Schüler zur Mitarbeit oder zur

regelmäßigen Teilnahme anzuspornen. Häufig genannt wird in diesem Zusammenhang die Erwartung an sich, den Förderschülern insgesamt Freude am Lernen zu vermitteln, sie zu begeistern bzw. ihnen Erfolgserlebnisse zu verschaffen, die ihnen zum Teil in der Regelschule versagt bleiben. Explizit deutlich wird dies an Aussagen wie *„Den Zweifel von den Schülern nehmen und ihnen Mut zusprechen“* (BO1985), *„Schüler sollen Freude am Unterricht haben“* (SV1988) oder *„Schülern Spaß vermitteln“* (DD1987). Der Einfluss auf das eigene Bild als Lehrkraft scheint angesichts dieser vergleichsweise hohen Anforderungen und der teils ausbleibenden Möglichkeit, den Anspruch an sich einzulösen, bisweilen ambivalent. So ist es nicht in allen Konstellationen möglich Schüler, die zum Teil große individuelle Probleme haben oder die über die Schulkarriere hinweg mit Misserfolgen konfrontiert wurden, im Rahmen des einmal wöchentlich stattfindenden Förderunterrichts für die Beteiligung am zusätzlichen Förderprogramm bzw. darüber hinaus für die Schule insgesamt zu motivieren.

Eigene Erwartungen an die Bewältigung von Anforderungen aus dem Bereich „Förder-Fachlichkeit“

In Fällen aus dem Bereich „Förder-Fachlichkeit“ kommt meist der Anspruch an sich als Förderlehrkraft zum Tragen, den Schülern ein gutes Lehr-Lernarrangement bieten zu wollen, in dem Lernziele erreicht sowie Lücken der Schüler gefüllt werden und von dem die Schüler insgesamt profitieren können. Neben diesem grundlegenden Anspruch werden einige weiterführende Aspekte genannt, die im Sinne von Erwartungen der Förderlehrkräfte an sich selbst und ihre „Förder-Fachlichkeit“ interpretiert werden können.

- *Passendes Anspruchsniveau finden:* Dieser Aspekt wird z.B. in einem Fall genannt, in dem eine Förderlehrkraft mit Schülern das Thema der vorangegangenen Sitzung wiederholt, da sie den Eindruck hat, dass die Schüler die Inhalte noch nicht verstanden haben: *„Lernen seine Schüler einschätzen zu können, um sie fordern zu können, aber nicht zu überfordern“* (MN1990).
- *Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung:* Explizit genannt werden hier Ansprüche an sich als Förderlehrkraft, die, besonders in Bezug auf den Umgang mit kultureller und/oder sprachlicher Heterogenität, möglicherweise internalisierte Ansprüche z.B. des Mercator-Begleitseminars oder der Ausbildung an der Universität darstellen. So benennt eine Förderlehrkraft z.B. den Anspruch, trotz der heterogenen Lernvoraussetzungen der Gruppe *„grundsätzlich einen gemeinsamen, mündlich orientierten Unterricht durchführen zu wollen“* (KS3891). Die Lehrkraft verbindet damit den Anspruch, auf die Heterogenität der Schüler in Bezug auf ihre *„spezifischen Baustellen“* (KS3891) nicht nur mit differenzierenden Arbeitsblättern als (vermutet) einfachem Weg, sondern auch mit Maßnahmen und

Methoden zu reagieren, die einen gemeinsamen Unterricht ermöglichen. Die Förderlehrkraft in diesem Fall stellt insgesamt hohe Erwartungen an sich, z.B. die Erwartung, „Veränderungen über den Förderunterricht hinaus anzuleiten“ (KS3891). Dies gelingt ihr in der beschriebenen Situation, in der sie die Schreibprobleme einer Schülerin diagnostiziert und mit entsprechenden Hilfestellungen zu einer Verbesserung beitragen kann.

- *Schülerangemessen handeln*: In einem Fall wird explizit der Anspruch an sich als Förderlehrkraft genannt, dem Niveau der Schüler, hier „der Grundschule angemessen“ (DE1985) zu arbeiten. Angemessenes Handeln bedeutet in diesem Fall, eine Balance zwischen fachlicher Arbeit und spielerischen Elementen finden zu wollen, so dass die Schüler den Förderunterricht mit Freude besuchen und „nicht als Zwang ansehen“ (DW1985). In vielen weiteren Fällen ist dieser Anspruch implizit zu identifizieren.
- *Positive Rahmenbedingungen nutzen*: Im selben Fall kommt der Anspruch zu Wort, die in diesem Fall guten Rahmenbedingungen als Förderlehrkraft positiv umzusetzen („Kleine Gruppe nutzen“, DW1985). Dies lässt sich auch als Bewusstsein der Förderlehrkraft dahingehend interpretieren, dass die Arbeit mit einer kleinen Gruppe und einem zusätzlichen Tandempartner nicht den späteren ‚Lehreralltag‘ repräsentiert. Sie verknüpft eventuell mit dieser Einsicht den genannten Anspruch, aus der als positiv bewerteten Situation im Förderunterricht das Optimum in Bezug auf die Förderung der Schüler herauszuholen.

Eigene Erwartungen in Hinblick auf den Umgang mit Schülern

In Bezug auf den Umgang mit Schülern werden einige weitere Ansprüche der Förderlehrkräfte in den Fallbeschreibungen sichtbar, die über die Bewältigung von Anforderungen hinausgehen. Diese Erwartungen an sich selbst scheinen in einigen Fällen das Rollenbild und das Handeln bzw. das Verhalten der Förderlehrkräfte zu prägen.

- *Allen Schülern gerecht werden*: Dies betrifft den Anspruch, auch bei schwierigem Verhalten einzelner Schüler den Rest der Gruppe nicht zu vernachlässigen. Anders als im oben beschriebenen Anspruch aus dem Bereich „Bewältigen von Unterrichtsstörungen“ („den Rest der Gruppe nicht beeinträchtigen“) zeigt sich hier eine andere Akzentuierung. Es geht nicht nur darum, den Unterricht fortführen zu können oder ein ‚Übergreifen‘ der Störungen auf Mitschüler zu verhindern, sondern vielmehr darum, das Recht der Mitschüler auf eine effektive Förderung verwirklichen zu wollen. So berichtet eine Förderlehrkraft von ihrer Erwartung an sich, neben der Bewältigung von Unterrichtsstörungen, die auf eine Schülerin zurückzuführen sind, „die anderen nicht zu vernachlässigen und für alle gleichermaßen da zu

sein“ (SW1989). Den Anspruch kann sie erst einlösen, als sie „*endlich eine neue Tandempartnerin*“ (SW1989) zur Seite gestellt bekommt, durch deren Mitarbeit differenzierende Maßnahmen möglich werden.

- *Vertrauensverhältnis aufbauen*: Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu den Förderschülern wird in einigen Fällen als Erwartung an sich genannt. In Teilen geht dieser Anspruch über einen funktionalen Aspekt hinaus – dieser ist gegeben, wenn gute Beziehungen zu den Schülern überwiegend deswegen für wichtig erachtet werden, um die Anforderungen bewältigen zu können, z.B. wenn eine Förderlehrkraft aufgrund von Problemen mit einem störenden Schüler beschließt, sich besonders mit diesem Schüler zu beschäftigen um die Störungen zu minimieren. Eine Lehrkraft gibt in diesem Sinne an, sie versuche „*einen Draht zu [einem störenden Schüler] aufzubauen*“ (VH1989), um die Situation in der Gruppe zu verbessern. In einigen Situationsbeschreibungen zeigt sich implizit, dass über solch einen funktionalen Aspekt hinaus ein gutes, vertrauensvolles Verhältnis zu den Schülern auch im Sinne der Ausgestaltung der eigenen Rolle, für das eigene Befinden im Setting der Fördergruppe, als bedeutsam erachtet wird.
- *Auf Schüler eingehen*: Hiermit ist der häufig genannte Anspruch verbunden, auf die Bedürfnisse einzelner Schüler bzw. der Gruppe zu achten, das Verhalten von Schülern zu hinterfragen und individuelle Problemlagen zu erkennen. Diese explizit genannten Ansprüche beziehen sich in der Regel auf Erfahrungen, die die Förderlehrkräfte im Rahmen des Förderunterrichts gesammelt haben und bilden somit eher perspektivische Erwartungen an sich in Bezug auf das Rollenhandeln im Förderunterricht, aber auch in Bezug auf die weitere Berufsbiographie ab. Eine Förderlehrkraft, die mit einer unbedachten Äußerung einen Schüler zum Weinen gebracht hat (JH1987), schildert diesen Anspruch an sich sehr eindringlich: „*Mir ist bewusst geworden, die Schüler als Individuen mit spezifischer Vorgeschichte und ganz eigenen Emotionen wahrzunehmen. Das bedeutet für mich als Lehrer, die Schüler gut einschätzen zu können. [...] Daher habe ich die Anforderung an mich erkannt, die Stimmung eines jeden einzelnen Schülers einschätzen zu können und ihre Handlungen und ihr Verhalten auch an ihrer jeweiligen Verfassung abzugleichen*“ (JH1987).
- *Schüler unterstützen*: Hierunter fallen Ansprüche wie die Schüler möglichst so anzunehmen, wie sie sind, sie zu unterstützen, ihr Selbstvertrauen zu stärken oder einen Beitrag zur Lösung individueller Probleme leisten zu wollen. Solche Ansprüche an sich selbst als Förderlehrkraft erscheinen, je nach konkreter Situation, ambivalent. Hier gilt es, in Bezug auf die Ausgestaltung der Rolle, das richtige Maß zwischen Idealismus und Distanzierungsfähigkeit

zu finden – oder im Lauf der professionellen Entwicklung auszubilden – um einer Überforderung, einer Belastung oder auch Enttäuschung zu entgehen. So berichtet eine Förderlehrkraft, die an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum tätig ist und Schüler der Jahrgangsstufen drei und vier betreut, von ihrem Anspruch, die Schüler zu stärken und gibt an: *„Ich hoffe, dass ich später meine Schüler so gut es geht unterstützen kann, ihre Träume zu erreichen und – was mindestens genauso wichtig ist – überhaupt Träume zu haben“* (IE1987). Diese Haltung erscheint als Basis des Lehrerhandelns im Förderunterricht, aber auch für die weitere Lehrerlaufbahn im Bereich der Sonderpädagogik durchaus bedeutsam – und mit der eigenen Einschränkung (*„so gut es geht“*) weist die berichtende Förderlehrkraft selbst auf mögliche Grenzen ihres Handelns als Lehrerin hin. Problematisch wäre eine solche Einstellung, wenn Förderlehrkräfte z.B. versuchen würden, individuelle Problemlagen (z.B. familiäre Probleme) zu lösen, die weit über den Rahmen des Förderunterrichts hinausweisen.

Eigene Erwartungen in Hinblick auf die Gestaltung der Rolle als Förderlehrkraft

Die Förderlehrkräfte formulieren in vielen Fällen explizit Ansprüche an sich, die sich auf die Ausgestaltung der eigenen Rolle als Förderlehrkraft beziehen lassen. In anderen Fällen können solche Erwartungen in den Fallberichten identifiziert werden. Diese Aspekte zur Gestaltung der eigenen Rolle erscheinen besonders bedeutsam, da sie direkt das Verhalten und das Handeln der Förderlehrkräfte prägen.

Akzeptanz als Förderlehrkraft: Im Sinne eines Anspruchs an sich meint Akzeptanz nicht eine Forderung an andere Akteure, die Förderlehrkraft zu akzeptieren, sondern rekuriert darauf, dass die Förderlehrkräfte den Anspruch „akzeptiert werden zu wollen“ in vielen Fällen durchaus auf sich beziehen und ggf. ihr Handeln danach ausrichten. So erscheint es den berichtenden Förderlehrkräften in manchen Fällen explizit wichtig, wohl zur Stärkung der eigenen Rolle, dass sie *„als Förderlehrer angenommen werden“* (SB1989) und sich so im Gefüge des Förderunterrichts verorten können. Auch erscheint es in diesem Zusammenhang bedeutsam, *„als Lehrkraft gesehen zu werden“* (EK1990), also im Rahmen des Förderunterrichts einen Rollenwechsel vom Studenten zur Lehrkraft zu vollziehen und diesen auch selbst durch das Auftreten und Handeln zu befördern. In anderen Fällen wird der Anspruch, Akzeptanz zu erlangen, eher funktional betrachtet und dient der Bewältigung von Anforderungen. Damit sind Aspekte angesprochen wie *„als Förderlehrer ernst genommen werden“* (MK1988) oder *„als Lehrkraft respektiert zu werden“* (CK1987), um z.B. eine Störungssituation bereinigen zu können. Eine Lehrkraft formuliert solch eine funktional geprägte Sicht auf den Anspruch der Akzeptanz basierend auf ihren Erfahrungen mit einem schwierigen Schüler: *„[Bedeutsam erscheint es] Akzeptanz bei jedem Schüler zu bekommen und die Gruppe damit unter Kontrolle zu haben“* (SS1988). Sie stellt einen klaren Zusammenhang her zwischen ihrer

Erwartung an sich, möglichst so aufzutreten, dass die Schüler sie als Lehrkraft akzeptieren, und der Disziplin in der Klasse. In eine ähnliche Richtung verweisen Nennungen, die sich auf Aspekte wie „Autorität“ oder „Durchsetzungsfähigkeit“ als Anspruch an die Rolle als Förderlehrkraft beziehen und sich ebenfalls eher funktional an der Bewältigung von Anforderungen ausrichten. In einem Fallbericht wird dieser Zusammenhang besonders deutlich. Eine Förderlehrkraft wird in einer Sitzung, in Abwesenheit ihres Tandempartners, mit diversen Unterrichtsstörungen konfrontiert und sieht ihre Stellung in der Fördergruppe als gefährdet an. Sie verlegt sich, für die Schüler offensichtlich überraschend, nach einigen Versuchen des Ermahnens darauf, die Schüler längere Zeit anzuschweigen, was letztlich die Schüler dazu bringt, sich zu beruhigen (CH1990). Sie sieht ihre Rolle in der Gruppe im Anschluss an die Situation gestärkt: *„Sollten sie [die Schüler] durch diese kleine Disziplinlosigkeit versucht haben, meine Stellung und meine Autorität in Abwesenheit der zweiten Lehrkraft auszutesten [...], habe ich mich wohl zum Schluss ganz gut behauptet“* (CH1990).

Der Anspruch an sich, Akzeptanz zu erlangen, bezieht sich allerdings nicht nur auf die Schüler und die konkreten Anforderungen, die im Rahmen des Förderunterrichts auftauchen. In einigen Fallberichten wird die Erwartung an sich deutlich, von den Lehrern bzw. der Schulleitung der Einsatzschule akzeptiert zu werden bzw. diesen gegenüber ein positives Bild abzugeben. Es ist davon auszugehen, dass Akzeptanz im Kollegium für die meisten Förderlehrkräfte bedeutsam in Hinblick auf die Gestaltung der eigenen Rolle ist, dieser Aspekt wird aber nur in wenigen Fällen als Einflussfaktor auf die Rolle als Förderlehrkraft deutlich. Insbesondere betrifft dies Fallberichte, in denen die Förderlehrkräfte mit konkreten Anfragen von Lehrern (Wiederholung Unterrichtsstoff, Vorbereitung Schulaufgabe, Aufsicht) konfrontiert werden. So gibt eine Förderlehrkraft, die von einem Lehrer der Einsatzschule gebeten wurde, ein bestimmtes Thema im Förderunterricht zu behandeln, an: *„Natürlich wollten wir uns kooperativ und flexibel zeigen und haben [der Bitte des Lehrers] zugestimmt“* (AK1988).

Die „gute Lehrerpersönlichkeit“: Neben dem Anspruch, Akzeptanz von Schülern und Lehrern erlangen zu wollen, werden auch einige Aspekte genannt, die sich in Hinblick auf eine projizierte „gute Lehrerpersönlichkeit“ (MK1988) interpretieren lassen. Aus den Falldarstellungen wird dabei nicht umfassend ersichtlich, woran sich die Förderlehrkräfte orientieren, wenn sie vom Anspruch an sich berichten eine „gute Lehrerpersönlichkeit“ ausbilden zu wollen. Es ist davon auszugehen, dass sowohl Vorbilder (Lehrer der eigenen Schulzeit, Praktikumslehrer) als auch eigene Erfahrungen (eigene Schulzeit, Erfahrungen in Praktika) und theoretische Empfehlungen (Veranstaltungen der ersten Phase der Lehrerbildung) das Bild eines „guten Lehrers“ mitprägen⁷⁹. Insbesondere theoretische Empfehlungen (z.B. zum Verhalten als Lehrer in Bezug auf Nähe und Distanz:

⁷⁹ vgl. die Darstellung in den jeweiligen Anforderungsdimensionen zum Kontextfaktor „Förderlehrkraft/Vorkenntnisse“, wo „Eigene Beobachtungen“ und „Eigene Erfahrungen“ aus Sicht der Förderlehrkräfte eine große Rolle spielen und ihr Handeln beeinflussen.

„Distanzierungsfähigkeit aufbauen“) erscheinen dabei häufig als internalisierte Ansprüche an sich, die in Teilen den individuellen Bedürfnissen der Förderlehrkräfte (z.B. „ein gutes Verhältnis zu den Schülern aufbauen“) entgegenstehen. Als Bestandteile einer Idealvorstellung eines guten Lehrers lassen sich folgende Elemente in den Fallbeschreibungen identifizieren:

Besonders bedeutsam scheint der Anspruch an sich, in den Anforderungssituationen, aber auch insgesamt im Förderunterricht ‘souverän zu agieren’. Damit verbinden die Förderlehrkräfte den Anspruch, auch mit unerwarteten Situationen und Anforderungen gut umgehen zu können; so werden in diesem Bereich unter anderem *„Spontanität und Flexibilität“* (DZ1987) oder auch *„selbstbewusstes Auftreten“* (DD1987) als Erwartungen an sich genannt. Ebenso beschrieben werden Aspekte wie *„Geduld, Überblick, Ruhe und Gelassenheit“* (CH1990), welche implizieren auch *„in schwierigen Situationen kühlen Kopf zu bewahren“* (KD1990). Auch der Anspruch, Kompetenz ausstrahlen zu wollen, wird in diesem Zusammenhang genannt (KS3891). Diese Elemente scheinen als Ansprüche an das eigene Auftreten und Handeln zentral für die Konstitution der Rolle als Förderlehrkraft. Daneben werden noch einige weitere Elemente eines „guten Lehrers“ genannt, welche als Anspruch an sich zum Tragen kommen:

- Eine Förderlehrkraft nennt als Ansprüche an sich, *„Vorbild“* sowie *„Mediator“* sein zu wollen (KU1987). In Bezug auf die Falldarstellung zeigt sich eine Umsetzung dieser Ansprüche darin, dass sie versucht, eine schüchterne Schülerin sensibel zur Mitarbeit anzuregen. Sie geht dabei, im Sinne einer intendierten Vorbildwirkung, insbesondere auf eine wertschätzende Kommunikation ein.
- In einem Fallbericht kommt der Anspruch zweier Tandempartner zum Ausdruck, eine Situation ‘taktvoll’ zu bewältigen. Am Ende eines Schuljahres stellt die koordinierende Lehrkraft es den Förderlehrkräften frei, ob sie einem Schüler, der nur sporadisch zum Förderunterricht erschienen ist, eine Teilnahmebestätigung ausstellen. Die beiden Förderlehrkräfte sind hin- und hergerissen zwischen dem Gerechtigkeitsdenken den anderen Schülern gegenüber, die regelmäßig teilgenommen haben, und einer möglichen positiven Wirkung des Erhalts einer Teilnahmebestätigung auf den betreffenden Schüler, der sich in einer schwierigen familiären Situation befindet: *„In Anbetracht der sozialen Umstände, in der sich der Schüler befand, kamen wir zu dem Schluss, dass es pädagogisch sinnvoller ist die Teilnahmebestätigung für den Schüler auszustellen“* (MY1987). Der Anspruch, die Situation ‘taktvoll’ zu bewältigen, prägt hier direkt das Handeln der Förderlehrkräfte.
- In manchen Fällen kommt die Erwartung an sich als Förderlehrkraft zum Ausdruck, im Verhältnis zu den Förderschülern den Umgang mit *„Nähe und Distanz“* auszutarieren. Die Aussagen beziehen sich hier z.B. auf den Anspruch *„professionelle Distanz [zu] wahren, um handlungsfähig zu bleiben“* (DW1985). Distanz zu wahren kann dabei auch in Widerspruch

mit weiteren Erwartungen stehen, z.B. zum Wunsch, ein gutes Verhältnis zu den Förderschülern aufzubauen. Das richtige Maß zwischen Nähe und Distanz zu finden kann als professionelle Entwicklungsaufgabe gesehen werden, die für studentische Förderlehrkräfte bisweilen eine große Herausforderung darstellt. Ein Fall, in dem eine Schülerin kurz vor dem Ausschluss aus dem Förderunterricht steht, da sie ihre Hörgeräte nicht trägt und eine Förderung der Schülerin so kaum möglich erscheint, dokumentiert diesen Aspekt. Obwohl die beiden Förderlehrkräfte die Schülerin schätzen sehen sie sich veranlasst, zum Wohl der Gruppe Distanz zu wahren und die Situation objektiv zu beurteilen. So sehen sie selbst es als Anspruch an sich, *„konsequent zu bleiben und ‘D.’ nicht zum Förderunterricht mitzunehmen, wenn sie ihre Hörgeräte nicht trägt“* (AH1985).

Zu den genannten Ansprüchen an sich kommen einige Aspekte hinzu, die sich dezidiert nicht auf die Rolle als Förderlehrkraft, sondern darauf beziehen, wie die berichtenden Förderlehrkräfte perspektivisch als Lehrer agieren möchten. Dazu gehört z.B. der Anspruch, auch bei zukünftigen Konfliktsituationen *„absolut ruhig zu bleiben, diplomatisch zu sein und sich unter Kontrolle zu haben“* sowie *„seine eigene Linie zu finden und selbstbewusst, aber nicht egoistisch in den Lehrerberuf zu gehen“* (BS1987). Dieser Anspruch resultiert aus der im Fall geschilderten Anforderung, mit einer koordinierenden Lehrkraft umzugehen, die im Förderunterricht erscheint und die Arbeit – und somit die Rolle – der Förderlehrkraft vor den Schülern in Zweifel zieht. Die Förderlehrkraft leitet aus dieser Erfahrung augenscheinlich den Anspruch ab, sich in Zukunft als Lehrkraft anders verhalten zu wollen. Eine weitere Erwartung wird von einer Förderlehrkraft genannt, die eine Störungssituation erfolgreich bewältigen konnte, in dem sie den Schüler aus der Gruppe herausgenommen hat und sich in Einzelarbeit mit ihm beschäftigt hat. Sie schätzt die Bewältigung als positiv ein, verweist aber darauf, dass die eigenen Ansprüche als alleine unterrichtende Lehrkraft in einer größeren Gruppe schwerer umzusetzen sein werden. Entsprechend formuliert sie einen perspektivischen Anspruch an sich, in Zukunft Störungssituationen auch bei schwierigeren Rahmenbedingungen bewältigen zu können. Ebenso können die im Rahmen der Beschreibung von „Konsequenzen“ in den fünf Anforderungsdimensionen dargestellten Reflexionen der Förderlehrkräfte in vielen Fällen als perspektivische Ansprüche an eine zukünftige Rollengestaltung interpretiert werden. Diese bilden häufig Lernprozesse der Förderlehrkräfte bzw. erkannte Defizite ab oder verweisen, im Sinne von veränderten Erwartungen an sich, auf eine Revision von Erwartungen (z.B. *‘Angriffe von Schülern nicht mehr persönlich zu nehmen’* als revidierte Erwartung an die eigene Professionalität), die auch perspektivisch handlungsleitend erscheint.

9.1.4 Rollengestaltung als Austarieren von Erwartungen

In den berichtenden Fällen zeigt sich als wiederkehrendes Muster und zentrale Anforderung die Gestaltung der Rolle als Förderlehrkraft. Die Erwartungen verschiedener Akteure (Förderlehrkraft, Tandempartner, Lehrer der Einsatzschule, Schüler usw.) bilden dabei den „Anforderungsraum“, in dem die Förderlehrkraft mehr oder weniger ausgeprägte Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Rolle hat. Neben den Erwartungen verschiedener Akteure bilden die in den Kapiteln zu den fünf Anforderungsdimensionen identifizierten Kontextfaktoren (beim Schüler, bei der Förderlehrkraft, bei den Rahmenbedingungen) den „Spielraum“, in dem die Förderlehrkräfte agieren.

Das daraus resultierende Rollenbild wiederum bildet die Basis für das Verhalten bzw. Handeln der Förderlehrkräfte in Anforderungssituationen und darüber hinaus im Förderunterricht insgesamt. Aus den Situationsbeschreibungen ist jeweils eine Einschätzung zu der Frage erkennbar, ob und inwiefern die Anforderung aus Sicht der Förderlehrkräfte bewältigt werden konnte. Je nach subjektiver Einschätzung ergeben sich Konsequenzen für die Rollengestaltung: Es kann zu einer empfundenen Stärkung bzw. Schwächung der Rolle, aber auch zu einer Revision von Erwartungen kommen, mittels derer das Rollenbild austariert werden kann. Die subjektive Einschätzung erfolgt hier gestuft, d.h. dass auch insgesamt als „erfolgreich bewältigt“ eingeschätzte Situationen nicht zwingend eine positive Auswirkung auf das Rollenbild der Förderlehrkraft haben müssen – und vice versa als „nicht bewältigt“ eingeschätzte Situationen nicht automatisch zu einer Schwächung des Rollenbilds führen.

Eine Besonderheit stellen Fälle dar, in denen die Rolle der Förderlehrkraft konkret in Frage gestellt wird und so einer direkten Gefährdung gegenübersteht:

- *„Machtkampf“*: In einer Situation wird ein akuter „Machtkampf“ mit einem Schüler beschrieben. Die Stellung der Förderlehrkraft scheint in dieser angespannten Situation konkret gefährdet. Ein Schüler nutzt im Förderunterricht sein Handy und wird von der Förderlehrkraft aufgefordert, dieses wegzustecken. Er widersetzt sich dieser Aufforderung, woraufhin die Förderlehrkraft die Herausgabe des Handys fordert (CK1986). Es entsteht eine angespannte Situation, da der Schüler sich weiter weigert und die anderen Schüler die Auseinandersetzung aufmerksam verfolgen. Insbesondere die Tatsache, dass der Fokus der gesamten Gruppe auf die Auseinandersetzung zwischen Lehrer und Schüler gerichtet ist, scheint eine Gefährdung der Rolle als Förderlehrkraft zu bedingen. Die Förderlehrkraft steht so unter dem Druck, die Aufforderung durchzusetzen. Sie fordert den Schüler wiederholt auf, das Handy abzugeben. Letztlich kommt der Schüler der Aufforderung nach, was die Förderlehrkraft in ihrer Rolle stärkt: *„Die Situation hat mich bestärkt und mir gezeigt, dass ich mich durchsetzen kann“* (CK1986). Ebenso empfindet sie es in Bezug auf ihre Rolle als positiv, die Anforderung ohne Hilfe von außen umgesetzt zu haben: *„Wenn ich zum Rektor der Schule*

gegangen wäre, hätte das auch nur gezeigt, dass ich mit der Situation nicht alleine klarkomme“ (CK1986).

- *Angriff auf Lehrerrolle durch koordinierende Lehrkraft:* In einem weiteren bereits angesprochenen Fall (BS1987) besteht die zentrale Anforderung, mit einer verbalen Attacke der koordinierenden Lehrkraft umzugehen. Diese stellt die Kompetenz der Förderlehrkraft vor der gesamten Fördergruppe in Frage, was im Sinne der Rollentheorie einer massiven Gefährdung der Stellung der Förderlehrkraft in der Gruppe entspricht. Die Förderlehrkraft reagiert sehr besonnen, meldet den Vorfall der Schulleitung und kann so die Gefährdung ihrer Rolle innerhalb der Gruppe abwenden. Darüber hinaus stärkt sie ihre Stellung an der Schule, da sich die Schulleitung auf ihre Seite stellt und die koordinierende Lehrkraft einlenkt und sich für ihr Verhalten entschuldigt.
- *Angriff auf Lehrerrolle durch Schüler:* Auch einzelne Äußerungen oder Verhaltensweisen von Schülern können als direkte, konkrete Gefährdung der Rolle als Förderlehrkraft interpretiert werden. Eine Förderlehrkraft sieht sich in einer Fallbeschreibung z.B. gezwungen, die Schüler einer Fördergruppe aufgrund andauernder Unterrichtsstörungen auseinanderzusetzen. Daraufhin wendet sich ein Schüler an die Förderlehrkraft und merkt an, *„ob [ihr] denn klar sei, dass in einer normalen Klasse viel mehr Kinder seien und dass [sie] diese ja auch nicht einfach auseinandersetzen könne, wenn es zu laut ist“ (EW1986).* Der Schüler spielt somit auf ihre Rolle als „Novizin“ an und stellt ihre Kompetenz in Frage. Im Sinne des theoretischen Modells stellt diese Äußerung eine Situation dar, in der die Rolle im Gefüge der Gruppe auch in der Wahrnehmung der Förderlehrkraft stark gefährdet erscheint – insbesondere da die Förderlehrkraft sich selbst nicht darüber im Klaren ist, welche sonstigen Möglichkeiten der Intervention ihr zur Verfügung stehen: *„Der Junge hat mein Problem gut erkannt und ich konnte nicht mehr sagen, als dass ich ja noch andere Möglichkeiten hätte, um für Ruhe zu sorgen. Doch welche genau muss ich mir für die Zukunft noch überlegen“ (EW1986).* Der weitere Verlauf der Situation in der Fördergruppe wird in der Fallbeschreibung nicht berichtet, so dass mögliche Folgen für das Selbstbild der Förderlehrkraft sowie ihr weiteres Verhalten und Handeln nicht erkennbar sind.

9.1.5 Gefährdung der Lehrerrolle

In 13 der insgesamt 75 Fälle stimmen die Förderlehrkräfte explizit der Aussage zu, sie hätten ´in bestimmten Momenten daran gezweifelt, ob [sie] ein guter Lehrer sind´. Diese Aussage kann auch dahingehend interpretiert werden, dass das Rollenbild als Förderlehrkraft bei Auftreten der Anforderung, während des Versuchs der Bewältigung oder insgesamt aus subjektiver Sicht der Förderlehrkraft gefährdet erschien.

In acht dieser 13 Fälle stellt der Zweifel an der eigenen Kompetenz gewissermaßen eine vorübergehende Erscheinung dar, da die entsprechenden Situationen aus Sicht der Förderlehrkräfte bewältigt werden konnten. In diesen Fällen ist, soweit aus der Fallbeschreibung und der Einschätzung der Förderlehrkräfte ersichtlich, von keiner Gefährdung der Rolle im Gefüge der Gruppe auszugehen. Vielmehr drückt die Einschätzung, 'in bestimmten Momenten' an seiner Kompetenz als Lehrkraft gezweifelt zu haben genau dies aus: Die Förderlehrkräfte wurden in den genannten Fällen mit Anforderungen konfrontiert, die sie nicht nur fordern, sondern bisweilen auch überfordern. Letztlich kann aber gerade eine Bewältigung solch herausfordernder Situationen das Selbstbild als Förderlehrkraft stärken.

In drei der 13 Fälle, in denen die Lehrkräfte angeben, zumindest phasenweise an ihrer Kompetenz gezweifelt zu haben, erscheint die retrospektive Einschätzung eher ambivalent in Bezug auf die Rolle als Förderlehrkraft. In diesen Fällen konnten die Anforderungen zwar bewältigt werden, ohne allerdings einen positiven Effekt auf das Selbstbild auszulösen. So kann eine Förderlehrkraft z.B. die Anforderung, die Schüler zur Mitarbeit zu bewegen, in einer Sitzung gut umsetzen. Sie bezweifelt allerdings, dass ihr dies immer in dieser Form gelingen wird: *„Leider glaube ich aber, dass es schwer ist in einer Unterrichtsstunde immer genau das zu tun oder eine Lerneinheit so umzusetzen, dass jeder Schüler freudig mitarbeitet“* (MF1986). Die Förderlehrkraft hat zwar eine 'akute' Anforderung bewältigt, allerdings scheint ihre subjektive Einschätzung der Rolle als Förderlehrkraft nach dem Erleben der Anforderung zumindest unverändert – bei Betrachtung der obigen, eher pessimistischen Aussage vielleicht sogar geschwächt. In einem anderen Fall führt die Förderlehrkraft die Lösung einer Konfliktsituation nicht auf ihr Verhalten als Lehrkraft, sondern auf das Einschreiten von Mitschülern zurück (LK1984). Entsprechend gibt sie an, mit ihrem Verhalten in der Situation eher unzufrieden zu sein, was eventuell Rückschlüsse darauf zulässt, dass sie sich in ihrer Rolle möglicherweise eher geschwächt fühlt, obwohl eine Konfliktsituation in der Gruppe bereinigt werden konnte. In einem weiteren Fall, in dem die Einschätzung des Einflusses der Situation auf die Rolle ambivalent erscheint, ergibt sich keine langfristige Lösung für einen Konflikt zwischen zwei Schülern, was anscheinend zu einer zurückhaltenden subjektiven Einschätzung des eigenen Handelns – und damit unter Umständen der eigenen Rolle in der Gruppe – durch die Förderlehrkraft führt.

In wenigen Fällen scheinen Förderlehrkräfte eine konkrete Schwächung ihres Rollenbilds zu erfahren, z.B. wenn Anforderungen sie über die Maßen fordern oder sie die Situation aus subjektiver Sicht nicht adäquat bewältigen konnten. So scheint sich nur in zwei Fällen die negative Einschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit über die beschriebene Situation hinaus fortzusetzen und letztlich in eine resignative Haltung zu münden. Eine Förderlehrerin, die sich von einem Bündel an Anforderungen (Fachliche Anforderungen, Umgang mit auffälligem Verhalten) überfordert sieht, gibt an, insgesamt ernüchtert und verunsichert zu sein und tendenziell an ihrer Berufswahl zu zweifeln (AS1988). Diese

Fälle stellen eine Minderheit dar, auf die man aber aus Sicht der Lehrerbildung mit dem Blick auf die professionelle Entwicklung der studentischen Förderlehrkräfte besonderes Augenmerk legen sollte. Hier scheint ein negativer, von den Erfahrungen als Förderlehrkraft ausgehender Effekt möglich, der über das Projekt hinaus auf das gesamte Bild als Lehrkraft ausstrahlen kann, wenn z.B. die berufliche Eignung insgesamt in Frage gestellt wird. Ob das im Einzelfall vielleicht sogar positiv zu bewerten ist – z.B. dass die Eignung zu Recht in Frage gestellt wird und ggf. andere berufliche Weichen gestellt werden – kann mit den vorliegenden Daten allerdings nicht beantwortet werden.

9.1.6 Umgang mit Gefährdungen des Selbstbilds: Revision von Erwartungen

Erscheint die Rolle als Förderlehrkraft zumindest vorübergehend gefährdet, so versuchen die Förderlehrkräfte in einigen Fällen, die eigenen Erwartungen und/oder die Ansprüche anderer Akteure anzupassen. Dies dient im Sinne eines Umgangs mit Ansprüchen dazu, auch mit Situationen umzugehen, die nicht oder nicht umfassend den eigenen Erwartungen entsprechend verlaufen:

- *Revision eigener Erwartungen an sich selbst:* Dieser Aspekt ist in einigen Fällen identifizierbar, in denen die Förderlehrkräfte Bedarfe bezüglich der eigenen Kompetenzentwicklung beschreiben bzw. die Ansprüche an sich selbst aufgrund der im Förderunterricht gemachten Erfahrungen erhöhen, um mit den Anforderungen zurechtzukommen und ggf. den Erwartungen Anderer genügen zu können. So erkennt z.B. eine Förderlehrkraft im Verlauf des Förderunterrichts, wie bedeutsam es ist „*Stärken und Schwächen der Schüler zu kennen und ggf. Unterstützung anzubieten, da die Kinder nicht von Anfang an nach Hilfe fragen*“ (DW1985). In solchen und anderen Fällen führen die Erfahrungen im Förderunterricht – hier die Erfahrung, dass ein proaktives Vorgehen gegenüber den Schülern der Gruppe (SFZ, Jg. 3 & 4) für eine optimale Gestaltung der Fördermaßnahmen notwendig ist – dazu, dass die eigenen Erwartungen an sich angepasst werden. Dies ist im vorliegenden Fall auch als Anspruch an sich zu interpretieren, zukünftig mehr auf die Schüler einzugehen und deren Bedürfnisse aktiv zu hinterfragen. In anderen Fällen revidieren die Förderlehrkräfte eigene Erwartungen an sich in Bezug auf die Zielsetzungen, die sie mit dem Förderunterricht verfolgen. Dies ist z.B. der Fall, wenn Förderlehrkräfte erkennen, dass ihre Ziele für den Förderunterricht (z.B. optimale Förderung, Behandlung ausschließlich inhaltlicher Fragestellungen im Förderunterricht) zu hoch gesteckt sind. So erkennt eine Förderlehrkraft, dass neben der Behandlung inhaltlicher Fragestellungen auch die Beziehungsgestaltung zu den Schülern bzw. der soziale Zusammenhalt der Gruppe ein wichtiges Element des Förderunterrichts ist. Sie revidiert entsprechend ihre Erwartungen an die eigenen Ziele (Deutschförderung) und lässt es zu, dass im Rahmen des Förderunterrichts sowohl fachliche,

als auch fachfremde Themen und private Gespräche Raum finden: *„Es ist wichtig, ein Maß zwischen Fachwissen und sozialer Beziehung zu finden. Ohne einen Zugang zu den Kindern kann auch kein sinnvoller Unterricht stattfinden“* (AL1989).

- *Revision von Erwartungen an andere:* Eng mit der Revision eigener Ziele der Förderlehrkräfte verknüpft erscheinen Fälle, in denen die Förderlehrkräfte Ansprüche an die Schüler, z.B. bezogen auf das Verhalten oder die Mitarbeit, verringern, um die unterschiedlichen Erwartungen auszubalancieren und die eigene Rolle zu festigen. Im oben genannten Fall verringert die Förderlehrkraft neben den eigenen Erwartungen auch die Ansprüche, die sie an die Schüler stellt, um das oben als bedeutsam genannte *„Maß zwischen Fachwissen und sozialer Beziehung“* herstellen zu können: *„Auch wenn die Mädchen manchmal von den eigentlichen [Inhalten] abschweiften [...] hörten wir ihnen bei nicht ganz abwegigen Anmerkungen zu, was sie uns mit engagierter Mitarbeit dankten“* (AL1989). Die Förderlehrkraft reduziert hier die ursprüngliche Erwartung an die Schüler, nur themenrelevante Beiträge zu liefern und gesteht den Förderschülerinnen einen gewissen Freiraum zu. In einem weiteren, bereits beschriebenen Fall reduziert eine Förderlehrkraft die Erwartungen an die Mitarbeit eines Schülers, um einen geordneten Ablauf des Förderunterrichts zu gewährleisten und wohl auch, um den Schüler, der nur eine bestimmte Lektüre nicht lesen möchte und ansonsten gut mitarbeitet, nicht zu verlieren (BB1984). Andere Aspekte der Revision von Erwartungen an Schüler betreffen das Verhalten von Schülern. So gibt sich eine Förderlehrkraft damit zufrieden, dass ein Schüler, der häufig durch das Verwenden von Schimpfwörtern auffällig geworden ist, *„weiterhin versuchen“* (EK1990) will, ohne Schimpfwörter auszukommen. Die Förderlehrkraft revidiert so betrachtet ihr ursprüngliches Ziel, keine Schimpfwörter im Förderraum zuzulassen, da sie im Verlauf der Situation erkennt, dass dieses Verbot bei dem speziellen Schüler kaum umfassend umsetzbar erscheint. Letztlich geht es bei diesem und anderen Fällen der Revision von Erwartungen an Andere darum, dass ein gewisses, subjektiv festgelegtes Maß, bis zu dem auffälliges Verhalten oder mangelnde Mitarbeit aus Sicht der Förderlehrkraft akzeptabel erscheint, nicht überschritten wird. Die Förderlehrkräfte erkennen in einigen Fällen, dass sie dieses Maß an unerwünschtem Verhalten zulassen müssen, um die Erwartungen an sich und an Andere auszubalancieren und so die eigene Rolle als Förderlehrkraft gestalten zu können.
- *Revision der Erwartungen anderer:* Förderlehrkräfte können zum einen den Versuch unternehmen, aktiv die Erwartungen anderer zu revidieren. Dies scheint z.B. der Fall, wenn die Förderlehrkräfte gegenüber anderen Akteuren äußern, dass ihre Erwartungen an den Förderunterricht zu hoch (z.B. Lehrer der Schule, die überzogene Forderungen an die Förderlehrkräfte stellen, vgl. BS1987) oder zu niedrig (z.B. Schüler, die sich nicht ausreichend

am Förderunterricht beteiligen – diese sollten in diesem Sinne aus Sicht einer Förderlehrkraft die Schülererwartung ‘keine übermäßige Anstrengung im Förderunterricht’ revidieren) sind und die Förderlehrkräfte damit den Anspruch an Andere verbinden, sich ihren Erwartungen anzupassen. Zum anderen kann damit angesprochen sein, dass die Förderlehrkräfte selbst ihre Wahrnehmung der Erwartungen Anderer verändern, um ihre Rolle zu stärken. So werden z.B. einige Fälle beschrieben, in denen die Erwartung einzelner Schüler nach Nähe oder Anerkennung von der Förderlehrkraft erst nicht erkannt wurde. Erkennt die Förderlehrkraft, dass bei einem Schüler z.B. hinter auffälligem Verhalten möglicherweise die Suche nach Aufmerksamkeit steht, so passt sie ggf. ihre Wahrnehmung des Schülers und seiner Erwartungen an und revidiert so zwar nicht die Erwartungen anderer, wohl aber ihre Wahrnehmung der Ansprüche weiterer Akteure.

9.1.7 Stärkung des Selbstbilds

Insgesamt, auch bei Betrachtung der in den Anforderungsdimensionen beschriebenen „Konsequenzen“, kann festgehalten werden, dass die Förderlehrkräfte aus subjektiver Sicht in der überwiegenden Mehrheit die zentrale Anforderung bewältigen konnten. In diesen Fällen gehen die Förderlehrkräfte meist, in Bezug auf ihr Rollenbild, gestärkt aus den Situationen heraus. Das Bewältigen von Anforderungen impliziert im Rahmen der Metaebene der Rollentheorie des Handelns als Förderlehrkraft, dass die Erwartungen der beteiligten Akteure befriedigt werden konnten oder in dem Maße mit ihnen umgegangen werden konnte, dass die Rolle als Förderlehrkraft nicht gefährdet erscheint. In einigen Fällen wird zudem deutlich herausgestellt, dass sich die Förderlehrkräfte nicht nur in Bezug auf die Rolle als Förderlehrkraft im Setting des Förderunterrichts, sondern auch in Bezug auf ihre berufsbiographische Entwicklung zum Lehrer insgesamt gestärkt fühlen oder bedeutende Anstöße zur eigenen Entwicklung aus dem Förderunterricht mitnehmen.

Auch die zusätzlich erhobenen quantitativen Daten stützen dieses Bild. So stimmt im Sinne eines Resümees der beschriebenen Situationen die überwiegende Mehrheit (68 von 75 Befragten) der Förderlehrkräfte der Aussage zu, die Situation habe gezeigt, ‘dass der Beruf des Lehrers der richtige für mich ist’. Nur in einem Fall erfolgt eine zurückhaltende Einschätzung (‘stimme eher nicht zu’), dabei handelt es sich um einen der wenigen oben angesprochenen Fälle, in denen das Selbstbild akut gefährdet erscheint. In sechs weiteren Fällen erfolgt keine Angabe zu dieser Fragestellung – was durchaus wenig erstaunt, da die als Förderlehrkraft erlebten Situationen nicht unbedingt auf die spätere Rolle als Lehrer an einer Regelschule übertragen werden können. So muss das erfolgreiche Bewältigen einer Anforderung im Förderunterricht – anscheinend auch aus Sicht einiger Befragter – noch nichts darüber aussagen, ob man als Lehrer geeignet ist oder sich im späteren Berufsleben zurechtfindet.

Die überwiegend positive Einschätzung der Bewältigung von Anforderungssituationen und der Rolle als Förderlehrkraft erlauben, da es sich um subjektive Einschätzungen der Förderlehrkräfte handelt, keine Aussage über die tatsächlichen Kompetenzen (oder Kompetenzzuwächse) der Förderlehrkräfte oder ihre weitere berufsbiographische Entwicklung. Allerdings scheint der im Rahmen des Projekts „Mercator-Förderunterricht“ von den studentischen Förderlehrkräften durchgeführte Unterricht vielfältige Lerngelegenheiten nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Förderlehrkräfte zu bieten.

Im Sinne der Rollengestaltung erscheint das spezifische Setting des Förderunterrichts insbesondere durch die vergleichsweise hohe Autonomie der Förderlehrkräfte geprägt. Es existieren zwar mit den Erwartungen und Vorgaben des Projekts (v.a. bezogen auf sprachliche Förderung) oder den Erwartungen, die sich aus den an der Lehrerbildung beteiligten Fachwissenschaften ableiten lassen, durchaus normative Erwartungen an die Förderlehrkräfte. Ebenso scheinen subjektive Normen 'guten Lehrerhandelns' wirksam zu sein, d.h. auch die individuell unterschiedlichen Ansichten der Förderlehrkräfte zu dieser Frage prägen die Rollengestaltung. Andererseits haben die Förderlehrkräfte die Möglichkeit, im Rahmen des Förderunterrichts eigenständig unterschiedliche Ansätze der Rollengestaltung zu testen (z.B. zu den Fragen 'Wie viel Nähe lasse ich zu?' oder 'Wie möchte ich den Schülern gegenüber auftreten, um bestimmte Ziele zu erreichen?'), ohne dass dabei ein Experte (Praktikumslehrer, Betreuungslehrer etc.) mit im Raum ist und ggf. korrigierend eingreift.

9.2 Theoretische Anreicherung der Kernkategorie

Das im Rahmen dieser Studie erarbeitete Modell des Rollenhandelns von Förderlehrkräften weist eine große Nähe zu rollen- bzw. sozialisationstheoretischen Theorien aus der Soziologie auf, kann aber auch in Hinblick auf die Überlegungen vor allem aus der psychologischen Forschung in Hinblick auf die Entwicklung, Aushandlung oder Erhaltung von Identität gelesen werden. Im folgenden Abschnitt wird das theoretische Modell mit diesen Forschungstraditionen verknüpft und somit theoretisch 'angereichert'. Die theoretischen Anschlüsse weisen auf Aspekte hin, die mit Hilfe der vorliegenden Daten nicht oder nicht ausreichend thematisiert werden konnten. Andere Aspekte des aus den empirischen Daten heraus entwickelten Modells können mit Hilfe der Theoriebezüge eine Bestätigung erfahren. Im Rahmen der Diskussion werden insbesondere folgende Aspekte aufgegriffen:

- Ist die Rolle einer Förderlehrkraft durch Rollenübernahme oder durch Rollengestaltung gekennzeichnet?
- Welche Erwartungen von Seiten welcher Bezugsgruppen treffen auf die Förderlehrkräfte?
- Welche Arten von Konflikten gibt es?
- Welche Auswirkungen haben die Situationen auf das Rollenbild?
- Ausblick: Ist ein Einfluss auf eine berufliche Identität zu erkennen?

Auf die Darstellung von relevanten Theorien folgt jeweils ein Abgleich mit dem im Rahmen dieser Studie erarbeiteten Modell des Rollenhandelns von Förderlehrkräften. In der abschließenden Diskussion (Kapitel 10.2) wird das so angereicherte Modell in Verbindung gebracht mit Überlegungen bezüglich Aspekten der Professionalisierung, um die Tätigkeit der studentischen Förderlehrkräfte im Kontext der Lehrerbildung verorten zu können.

9.2.1 Rollentheorie: Grundannahmen

Der Begriff der Rolle weist in der Soziologie eine lange Tradition auf und kann als „Grundbegriff der Soziologie“ (Miebach 2010, S. 39) verortet werden. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass mit dem Begriff der Rolle das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, als eine zentrale Fragestellung soziologischer Überlegungen, beleuchtet wird. Vor allem zwei Forschungstraditionen prägten und prägen dabei die Entwicklung des Rollenbegriffs: zum einen struktur-funktionalistische Ansätze, die einem normativen Paradigma verpflichtet sind und das Individuum überspitzt als austauschbaren Träger von Rollen oder als passiven Empfänger von Rollenvorgaben sehen (role taking). Dem gegenüber stehen interaktionistische Ansätze, die einem interpretativen Paradigma zuzuordnen sind und das Individuum als eigenständigen Akteur betrachten, der die Fähigkeit – aber

auch die Aufgabe - hat, Rollen flexibel auszuhandeln und situativ zu gestalten (role making). Auf den Punkt gebracht dreht sich die Auseinandersetzung um die zentrale Frage, welchen Handlungsspielraum bzw. welchen Anteil das Subjekt bezogen auf soziales Handeln bzw. bezogen auf seine Sozialisation hat, ob es also vorgegebene Rollen übernimmt oder ob diese Rollen Teil eines situativen Aushandlungsprozesses sind. Eine vermittelnde Position weist darauf hin, dass beide Elemente bedeutsam sind, um das Handeln von Individuen zu beschreiben: Rollen werden hier als Orientierungsraster gesehen, auf Basis dessen die konkrete Ausgestaltung der Rolle in Interaktionen ausgehandelt wird.

Zu jeder Position innerhalb einer gesellschaftlichen Struktur existiert nach Dahrendorf (1958) eine entsprechende Rolle, die als Bündel an Erwartungen gesehen werden kann, die an den Inhaber der Position gerichtet werden. So sind z.B. mit gesellschaftlichen Positionen wie der des Lehrers bestimmte Erwartungen an sein Handeln und seine Einstellungen verknüpft, die von bestimmten Bezugsgruppen (Schüler, Eltern, Kollegen, Vorgesetzte, Schulaufsicht, Ministerien...) an ihn gerichtet werden. Diese Erwartungen sind, aus Sicht einer soziologischen Makroperspektive, an die spezielle Position, nicht aber an das Subjekt gerichtet – so geht man davon aus, dass gesellschaftliche Positionen von verschiedenen Subjekten zumindest in etwa gleich ausgeführt werden, auch wenn die Rolle nach Vorstellungen von Vertretern eines interaktionistischen Paradigmas unterschiedlich ausgestaltet werden kann⁸⁰. Die Rollentheorie im hier dargestellten Sinne untersucht so einerseits die Rollenerwartungen, die an das Individuum gestellt werden, und andererseits die Möglichkeiten und Grenzen der Ausgestaltung der Rolle.

Bezogen auf den Förderunterricht im Rahmen des Projekts Mercator werden mit der Position der Förderlehrkraft bestimmte Verhaltenserwartungen verknüpft, die sich in der Rolle bündeln lassen. Die relevanten Bezugsgruppen dabei sind Förderschüler, Tandempartner, koordinierende Lehrkräfte, weitere Lehrkräfte sowie die Schulleitung, die Projektleitung und die mit der Lehrerbildung befassten Fachwissenschaften. Auch bei einer Betrachtung des Förderunterrichts gilt dabei, dass Erwartungen an die Position, nicht an das Subjekt geknüpft sind. Gerade für die Rolle als Förderlehrkraft erscheinen die Erwartungen dabei nicht ausschließlich normativ vorgegeben, da die Position einer studentischen Förderlehrkraft im Gefüge des Systems „Schule“ eine neue und spezifische Konstruktion darstellt und sich die Förderlehrkräfte nicht umfassend an Rollenvorbildern orientieren bzw. eine vorgegebene Rolle „spielen“ können. Auch wenn sich das Rollenhandeln im Rahmen des Förderunterrichts aus Facetten anderer Rollen, wie z.B. „Lehrer“, „Nachhilfelehrer“ oder „Mentor“ speist, erscheint es doch

⁸⁰ Die Vorstellung einer Trennung von Position und Person findet sich auch in den Überlegungen Max Webers zur Verfasstheit bürokratischer Strukturen. Das Gefüge von Positionen, die jeweils durch feste Regeln und Zuständigkeiten determiniert sind, ist ein zentrales Merkmal bürokratischer Strukturen. Durch die Trennung von Position und Person ist erstere unabhängig von der subjektiven Ausgestaltung, was nach Weber letztlich der Verhinderung willkürlicher Machtausübung dienlich ist (vgl. Becke 2008, S.147).

unumgänglich, die konkrete Rolle als Förderlehrkraft im Setting des Förderunterrichts auszuhandeln und so, zumindest in Teilen, selbst zu definieren, wie man an die Tätigkeit als Förderlehrkraft herangeht. Dies ist andererseits als Chance dahingehend zu sehen, nicht nur eine vorgegebene Rolle ausfüllen zu müssen, sondern die eigene Rolle aktiv gestalten zu können.

9.2.2 Rollenübernahme (role taking)

Vertreter eines normativen Paradigmas beschreiben das Rollenhandeln überwiegend als Übernahme vorgegebener Handlungsmuster. Die grundlegenden Überlegungen zum Rollenbegriff stammen von Ralph Linton, der den Begriff der Rolle im Rahmen seiner kulturanthropologischen Arbeiten eingeführt hat. Dieser wurde im Anschluss insbesondere von Talcot Parsons, Ralf Dahrendorf und Robert Merton rezipiert und im Rahmen struktur-funktionalistischer Ansätze in die soziologische Diskussion aufgenommen (Miebach 2010; Abels 2009). Nach Linton zeigen sich Rollen als „Gesamtheit von Kulturmustern, die mit einem bestimmten Status verbunden sind“ (Wiswede 1977, S.11). Diese Muster bestehen aus „Verhaltensweisen, Einstellungen und Wertvorstellungen“ (ebd.). Mit dem Begriff des Status meint Linton das, was in der heutigen Diskussion mit „Position“ umschrieben wird, die Verortung des Trägers einer Rolle in der Gesellschaft. Von Linton stammt auch die Vorstellung, dass die Positionen unabhängig vom einzelnen Individuum zu sehen sind, da das soziale System (z.B. das Subsystem Schule) bestehen bleibt, auch wenn die Subjekte, die Positionen in diesem System besetzen (z.B. Lehrer), wechseln können (Preyer 2012). Es wird also davon ausgegangen, dass jeder Inhaber einer Position in etwa gleicher Art und Weise mit Verhaltenserwartungen und den damit verbundenen Rechten und Pflichten umgeht und sein Handeln in der Rolle damit zumindest weitgehend normativ vorgegeben ist.

Parsons nimmt die Grundüberlegungen Lintons auf und weist auf die Bedeutung von Rollen für die Stabilität der Gesellschaft hin. Nur durch ein Verhalten und Handeln von Rolleninhabern, das vorhersehbar ist und sich in erwartbarem Handeln zeigt, kann das soziale Gebilde Gesellschaft überdauern. Das Verhalten von Individuen wird insofern über Rollen, die bestimmten gesellschaftlichen Positionen zugeschrieben werden und als überdauernde kulturell-normative Muster gesehen werden, reguliert. Das Individuum selbst wird hier nur so weit betrachtet, als dass es a) als Träger einer Position bestimmte Rollenvorgaben internalisiert und so zu eigenen Normen macht und b) sich dabei an Sanktionen (Belohnung/Bestrafung) orientiert. Eigene Motive von handelnden Individuen oder das Verändern geltender Normen spielen in dieser Betrachtungsweise buchstäblich keine Rolle, betrachtet werden nur Motive, die erklären „wie Individuen dazu kommen, sich so verhalten zu *wollen*, wie sie sich verhalten *sollen*“ (Abels 2009, S. 103, Hervorhebungen im Original).

Die Außenleitung des Handelns qua normativer Rollenvorgaben sieht Parsons darin legitimiert, als

dass die Übernahme von gesellschaftlichen Werten und Normen sich bewährt hat (vgl. Abels 2009, S. 110). Man kann diese Vorstellung durchaus als idealtypisches Modell lesen: Setzt man eine Orientierung an gleichen Werten und Normen in einer Gesellschaft voraus, dann kommt es im Sinne Parsons im Rahmen der Sozialisation zu einer konfliktfrei ablaufenden „strukturellen Verallgemeinerung der Ziele“ (Parsons 1964, S. 60), die zu normenkonformen Verhalten von Rollenträgern führt.

Anders als Parsons akzentuiert Dahrendorf bei seiner Betrachtung des Menschen als „homo sociologicus“ (1958) den Aspekt des Zwangs zu rollenkonformen Verhalten. Individuen übernehmen demnach Rollen nicht freiwillig, gewissermaßen en passant im Verlauf der Sozialisation, sondern ausschließlich auf Basis erwarteter Sanktionen bzw. Belohnungen. Auch eine Internalisierung von Rollen erfolgt so nicht zwingend im Konsens. Institutionelle Strukturen werden, vermittelt über die Rolle, zu Normen eigenen Handelns. Die Internalisierung von Rollen führt aus dieser Sicht zu einer Entfremdung des Individuums von „seinem eigentlichen Kern“ (Dahrendorf 1974, S. 58). Allerdings weist Dahrendorf darauf hin, dass die Existenz von Rollen durchaus auch Sicherheit bietet, da durch die Struktur der Rolle das Handeln von Individuen berechenbar bzw. vorhersehbar (Abels 2009, S. 124) wird. Die struktur-funktionale Sichtweise wird bei Dahrendorf gewissermaßen auf die Spitze getrieben, da das Individuum hier ausschließlich als Rollenträger fungiert und es keine Möglichkeit gibt, in sozialen Situationen außerhalb einer Rolle zu handeln. Nach Dahrendorf stellen sich Rollen so als „ärgerliche Tatsache der Gesellschaft“ (Dahrendorf 1958, S. 27) dar, da die Autonomie bzw. Freiheit des Individuums eine entscheidende Schwächung erfährt. Gesellschaft wird nicht wie bei Parsons durch einen (stillen) Konsens zwischen Rollenverteilung und -übernahme zusammengehalten, sondern durch den Zwang, sich gemäß den Rollenerwartungen zu verhalten. Dabei ist der Rollenbegriff nach Dahrendorf nur im Kontext von Bezugsgruppen lokalisierbar, allgemein verbindliche, kultur-normative Muster wie bei Parsons existieren dieser Auffassung zufolge nicht.

Für die Betrachtung des Lehrerhandelns relevant erscheint zudem der Begriff der ‘institutionalisierten Rolle’, der gewissermaßen den aus Sicht des Subjekts funktionalen Aspekt der Rollenübernahme kennzeichnet⁸¹. Durch institutionalisierte Rollen wird soziales Handeln in einem konkreten Kontext geregelt, d.h. dass Akteure grundlegende Verhaltensregeln bzw. Verhaltenserwartungen Anderer kennen, ohne dass diese basalen Rollenmuster in jeder Situation neu ausgehandelt werden müssten. Die institutionalisierte Rolle als Strukturelement integriert so mit der Selektion von Verhaltensoptionen und der Internalisierung im Sinne einer individuellen Motivation zwei wesentliche Funktionen, über die sich soziale Systeme konstituieren (Warwas 2012;

⁸¹ An dieser Stelle ist auf das spezifische Begriffsverständnis von „Institution“ im Rahmen der Soziologie zu verweisen, nach dem „Institution“ nicht nur, im weiteren Sinn, eine konkrete soziale Einrichtung bezeichnet. Im engeren Sinn meint „Institution“ das normative Muster für einen bestimmten Handlungskomplex.

Fuhse 2012).

Insbesondere aus Sicht der Vertreter struktur-funktionalistischer Ansätze erscheint das Individuum so als Rollenträger, dessen Handeln aufgrund der von außen gestellten Erwartungen normativ reglementiert ist. Verschiedene Bezugsgruppen richten dabei differenzierte normative Erwartungen an den Inhaber einer Rolle, die mit unterschiedlichen positiven (Belohnung) oder negativen (Bestrafung) Sanktionen einhergehen. Individuen wollen zum einen Belohnungen erreichen und Sanktionen vermeiden, wozu normenkonformes Verhalten eher dienlich erscheint als abweichendes Verhalten. Zum anderen werden im Verlauf der Sozialisation äußere Erwartungen internalisiert und entwickeln sich zum inneren Antrieb, wozu bereits die Gewöhnung an in einer Gesellschaft vorherrschende Normen und Werte im Prozess des Heranwachsens einen großen Beitrag leistet. Bezogen auf das Rollenhandeln besteht, aus einer gesellschaftlichen Makroperspektive heraus, das Ziel der Internalisierung von Rollen darin, eine reibungslose Übernahme von Rollenerwartungen zu gewährleisten, um die Gesellschaft in einem Zustand der Stabilität zu halten (Miebach 2010; Warwas 2012).

Für die Position als Förderlehrkraft im Rahmen des Förderunterrichts lässt sich eine reine Übernahme von Rollen im Sinne von zu erfüllenden Verhaltenserwartungen nur sehr bedingt festhalten. Ebenso ist eine ausschließliche Orientierung an normativen Vorgaben bzw. einem Zwang zu rollenkonformen Verhalten, der durch mögliche Sanktionen determiniert wird, auf Basis der Fallbeschreibungen nicht abbildbar. Die Förderlehrkräfte orientieren sich durchaus an Vorgaben, die von außen an sie gestellt werden. So sind z.B. ihre Aufgaben durch die Vorgaben des Projekts in einen gewissen Rahmen festgeschrieben und vertraglich festgehalten. Aus einer Makroperspektive heraus sind zudem Aspekte wie die im Grundgesetz festgeschriebene Beachtung der Würde des Menschen als konstituierendes Element der Rolle vorhanden. Nichtsdestotrotz determinieren diese Rollenerwartungen das Tätigkeitsfeld nicht umfassend.

Für die Position der Förderlehrkraft existiert so gesehen kein umfassendes Bündel von Werten, Normen und Verhaltenserwartungen, da die Rolle, aus Sicht der Theorie Parsons', nur bedingt „institutionalisiert“ ist. Anders gesprochen: Förderlehrkräfte, die zusätzlichen Förderunterricht an Schulen anbieten, repräsentieren ein vergleichsweise neues Tätigkeitsfeld, für das in der Gesellschaft bzw. im System „Schule“ keine umfassenden Erwartungen bezüglich eines normenkonformen Verhaltens vorliegen. Dies zeigt sich nur in den Erwartungen bestimmter Bezugsgruppen, wenn z.B. eine koordinierende Lehrkraft einer Förderlehrkraft den Vorwurf macht, sie halte ja gar keinen richtigen Unterricht (vgl. BS1987). Das könnte sich mit einem Blick in die Zukunft ändern: Wenn sich, z.B. im Zuge der Fortführung des Projekts, vergleichbare Rollen an Schulen weiter etablieren, dann erscheint auch eine zunehmende „Institutionalisierung“ von Verhaltenserwartungen an Förderlehrkräfte durchaus vorstellbar.

Zum anderen lassen sich die Funktionen von Rollen auch dahingehend auf den Förderunterricht beziehen, dass zwar keine umfassende Verhaltenserwartung an Förderlehrkräfte identifiziert werden kann, sich die Förderlehrkräfte aber, genauso wie die Bezugsgruppen (Schüler, Lehrer, Eltern usw.), an Elementen des Rollenhandelns anderer Positionen orientieren. In der Regel stellt dabei für die Förderlehrkräfte die Rolle eines Lehrers die leitende Perspektive dar, in einigen Fällen werden aber auch andere „Rollen Vorbilder“ bedeutsam, z.B. das des Nachhilfelehrers oder des Mentors. Förderlehrkräfte nehmen eine spezifische Stellung ein, die sich aus den genannten Elementen speist. So sind sie, anders als Lehrkräfte an Regelschulen, nicht mit der Selektionsfunktion betraut, geben also keine Noten und entscheiden nicht über das Bestehen oder Nicht-Bestehen einer Jahrgangsstufe und haben nur eingeschränkte Möglichkeiten der Sanktion unerwünschten Verhaltens. Andererseits gleichen ihre Aufgaben und Tätigkeiten in großen Teilen denen einer Lehrkraft an einer Regelschule, sie unterrichten, erziehen, beraten usw. Insbesondere, da der Förderunterricht im Setting „Schule“ stattfindet (und nicht etwa in einem Nachhilfestudio oder in Räumen der Universität) übernehmen Förderlehrkräfte, aber auch Förderschüler große Teile des „Rollenangebots“, welches die Institution Schule vorsieht. Auch wenn es sich nicht um „regulären“ Unterricht handelt, so wissen sowohl Förderlehrkräfte als auch Förderschüler, welches Verhalten von ihnen in etwa erwartet wird. Die grundlegende soziale Struktur einer Fördersitzung (z.B. der Lehrer gibt Ziele und zu bearbeitende Aufgaben vor, die Schüler bearbeiten diese) muss so nicht in jeder Sitzung neu ausgehandelt werden. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass das Stattfinden des Förderunterrichts im sozialen System „Schule“ dabei einen Einfluss auf die Übernahme von Rollen hat. Dieser Vorstellung zufolge würden sich, zumindest in Teilen, andere Erwartungen an das Rollenhandeln von Förderlehrkräften ergeben, wenn der Förderunterricht in einem anderen Setting (Nachhilfestudio, Nachhilfe zu Hause o.ä.) stattfinden würde.

Dahrendorf benennt Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen, deren „abgestufter Verbindlichkeitsgrad“ (Warwas 2012, S. 61) den Rollenträgern einen gewissen Handlungsspielraum ermöglicht. Die Art und das Ausmaß möglicher Sanktionen stellen so gesehen den Maßstab dafür da, wie bedeutsam die Erfüllung oder Nicht-Erfüllung von Erwartungen vom Individuum eingeschätzt wird – dies ist insbesondere dahingehend wichtig, als dass verschiedenen Bezugsgruppen unterschiedliche Möglichkeiten der Sanktion zur Verfügung stehen und sich der Rolleninhaber bei der Bewertung der Erwartungen an der „Sanktionsmacht“ von Bezugsgruppen orientiert.

Muss-Erwartungen sind z.B. rechtlich festgelegte Pflichten, deren Nichterfüllung mit einer negativen Sanktion, z.B. einer gerichtlichen Verurteilung, einhergeht. Diese Muss-Erwartungen werden durch keine konkrete Bezugsgruppe repräsentiert, sondern stellen grundlegende gesellschaftliche Werte und Normen dar. Soll-Erwartungen lassen sich als Verhaltensvorschriften in bestimmten Organisationen darstellen. Auch hier sind nach Dahrendorf die negativen Sanktionen bedeutsamer,

die sich als Sanktion der jeweiligen Organisation charakterisieren lassen wie z.B. Ausschluss, Abmahnung oder Kündigung. Als positive Sanktion bei Erfüllung von Soll-Erwartungen nennt Dahrendorf ausschließlich den Aspekt der „Sympathie“, welche demjenigen Rolleninhaber entgegengebracht wird, der seine Rolle gemäß den Erwartungen von Bezugsgruppen ausfüllt. Kann-Erwartungen hingegen lassen sich überwiegend mit positiven Sanktionen wie Wertschätzung oder Anerkennung verknüpfen und sind vom Rollenträger dann zu erreichen, wenn er sich stärker engagiert, als dies für ein grundlegendes Ausführen der Rolle nötig erscheint (vgl. Abels 2009, S. 124).

Diese Hinweise Dahrendorfs auf die Differenzierung von Erwartungen in unterschiedlichen Bezugsgruppen sowie die Abstufung der Erwartungen nach einem vom Rollenträger angenommenen Verbindlichkeitsgrad erscheinen für die Interpretation des Rollenhandelns von Förderlehrkräften bedeutsam. Im Rahmen des Förderunterrichts stellen Bezugsgruppen unterschiedliche Ansprüche an die Förderlehrkräfte, die zum Teil widersprüchlich sind oder zumindest sein können. Die Bezugsgruppen haben unterschiedliche Möglichkeiten, ihre Erwartungen durchzusetzen: Förderschüler können sich z.B. der Mitarbeit entziehen, wenn ihre Erwartungen an eine motivierende Unterrichtsgestaltung nicht erfüllt werden. Im Sinne einer Sanktion von Seiten der Schüler kann dieses Verhalten von der Förderlehrkraft zwar als negative Rückmeldung gewertet werden und das Selbstbild der Rolle als Förderlehrkraft angreifen, weiterführende negative Sanktionen sind allerdings nicht zu befürchten. Eine höhere Sanktionskraft hat z.B. die Projektleitung des Projekts Mercator, die im Fall der Nicht-Erfüllung von Soll-Erwartungen die Förderlehrkraft mit weitreichenden Sanktionen belegen könnte. Angenommen, eine Förderlehrkraft erscheint regelmäßig zu spät zum Förderunterricht, so ist eine negative Sanktion, z.B. das Nicht-Verlängern des Vertrags, mit ernsthaften Auswirkungen denkbar. Treten widersprüchliche Erwartungen auf, so wird sich eine Förderlehrkraft in der Regel daran orientieren, welche Bezugsgruppen mit welchen Sanktionsmöglichkeiten an der Situation beteiligt sind und welchen Erwartungen man eher entsprechen möchte, um Belohnungen zu erlangen oder Bestrafungen zu vermeiden. Eine allgemein verbindliche Normierung des Verhaltens und Handelns als Förderlehrkraft existiert wie beschrieben nicht. Die Erwartungen der verschiedenen Bezugsgruppen sind in ihrem Einfluss auf das Handeln vielmehr abgestuft darstellbar:

- *Eine Muss-Erwartung stellt z.B. die Forderung dar, die Würde der Förderschüler nicht z.B. durch körperliche Züchtigung zu verletzen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Erwartung von allen Bezugsgruppen geteilt wird und bei Nicht-Erfüllung Sanktionen bis hin zu strafrechtlichen Konsequenzen im Raum stehen.*
- *Eine Soll-Erwartung im Rahmen des Förderunterrichts kann z.B. die Erwartung der koordinierenden Lehrkraft der Schule als Vertreter der Organisation „Schule“ sein, dass die*

Förderlehrkräfte die Aufsichtspflicht nicht verletzen und sich somit an einer zentralen Verhaltensvorschrift der Schule orientieren. Denkbar sind hier, je nach Erfüllung oder Nicht-Erfüllung, sowohl positive (z.B. Gewinn von Sympathie der koordinierenden Lehrkraft) als auch negative (z.B. Ermahnung, keine Verlängerung des Vertrags, ggf. Ausschluss der Förderlehrkraft) Sanktionen.

- *Eine Kann-Erwartung im Rahmen des Förderunterrichts stellt z.B. die Forderung aus den lehrerbildenden Fachwissenschaften dar, im Rahmen des Förderunterrichts aktivierende Unterrichtsmethoden anzuwenden statt in jeder Sitzung vorgefertigte Arbeitsblätter bearbeiten zu lassen. Stellt z.B. die Projektleitung bei einem Unterrichtsbesuch fest, dass eine Förderlehrkraft mit viel Engagement eine abwechslungsreiche Fördersitzung gestaltet hat, so sind positive Sanktionen wie Anerkennung oder Wertschätzung zu erwarten. Negative Sanktionen sind hier im Fall der Nicht-Erfüllung von Ansprüchen kaum zu erwarten bzw. fallen, z.B. in Form einer Unmutsäußerung der Projektleitung, nur in geringem Maß restriktiv aus.*

Einwände gegen die Vorstellung einer konfliktfrei ablaufenden Übernahme von vorgegebenen Rollen lassen sich mit Bezug auf die Arbeiten Robert Mertons formulieren. Den theoretischen Ausgangspunkt stellt dabei die von ihm entwickelte Anomietheorie dar, die bezogen auf die Rollentheorie letztlich um die Frage kreist, warum viele Individuen die von Parsons als unproblematisch bezeichnete Übernahme von Rollen nicht leisten können oder wollen (Korte 2011, S. 182f; Abels 2009). Wenn man mit Parsons davon ausgeht, dass Rollen als universell gültige, normierte Erwartungen die Stabilität der Gesellschaft gewährleisten, dann differenziert Merton diese makrosoziologische Sicht und postuliert, dass nicht alle Mitglieder einer Gesellschaft gewissermaßen automatisch die geltenden Werte und Normen internalisieren und sich diesen gegenüber konform verhalten. Zudem stehen, z.B. auch im Sinne sozialer Ungleichheit, nicht allen Rollenträgern die notwendigen Mittel zur Verfügung, um gemäß den Verhaltenserwartungen zu agieren. Diese Aspekte können zum Scheitern bei der Ausführung von Rollen führen, was man mit einer Perspektive auf die Gesellschaft auch als abweichendes Verhalten bezeichnen kann. Unter dieser Prämisse wird die Anomietheorie als Theorie abweichenden Verhaltens auch heute noch rezipiert (vgl. Bönisch 2010). *Bezieht man die Ausführungen Mertons auf das Handeln von Förderlehrkräften, so werden diese als Inhaber der Position „Förderlehrkraft“ mit unterschiedlichen Erwartungen von Bezugsgruppen konfrontiert, die zusammengekommen das Rollen-Set der Position „Förderlehrkraft“ bilden. Divergierende Erwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen können dabei zu Konflikten führen, diese werden in Kapitel 9.2.4 gesondert betrachtet. Interessant erscheint hier ein weiterer Aspekt, der durch Mertons Überlegungen aufgebracht wird. Die Förderlehrkräfte haben nicht in jeder Situation*

ausreichende Mittel zur Verfügung, um Erwartungen vollumfänglich erfüllen zu können. Letzteres lässt sich z.B. in den Fällen deutlich nachweisen, in denen Förderlehrkräfte mit Situationen überfordert sind bzw. darüber hinaus einen eigenen Entwicklungsbedarf feststellen. Bei einer Überforderung, z.B. bei der Anforderung, mit unerwünschtem Verhalten von Schülern adäquat umzugehen, können so gesehen unter Umständen die Erwartungen einer oder mehrerer Bezugsgruppen (Lehrer der Einsatzschule, Projektleitung, Eltern) nicht erfüllt werden. Dies kann als Scheitern bei der Erfüllung von Rollenerwartungen interpretiert werden. Damit ist aber im Einzelfall nichts darüber gesagt, ob die Erwartungen an die Förderlehrkräfte von diesen mit den vorhandenen Ressourcen überhaupt erfüllbar sind. Die Erfüllung oder Nicht-Erfüllung eigener Erwartungen der Förderlehrkräfte hat indessen bei einer rein struktur-funktionalen Betrachtung des Handelns in sozialen Strukturen keine Bedeutung.

9.2.3 Rollengestaltung (role making)

Vertreter interaktionistischer Ansätze lehnen das dargestellte „Determinationsverhältnis zwischen sozialen Zuweisungen und individuellem Verhalten“ (Warwas 2012, S. 66) ab und verweisen darauf, dass Rollenträger nicht nur vorgegebene Rollen übernehmen, die ihnen die Gesellschaft bzw. die jeweilige soziale Struktur mit mehr oder weniger großem Zwang und verbunden mit einer Überwachung mittels Sanktionen überträgt. Vielmehr weisen Interaktionisten auf die Möglichkeiten von Rolleninhabern hin, die strukturellen Bedingungen selbst beeinflussen zu können. Rollen werden so, überspitzt gesagt, situativ in der Interaktion zwischen Rolleninhabern und Bezugsgruppen ausgehandelt. Maßgeblich beeinflusst wurde diese Sicht durch die Arbeiten von George Herbert Mead, Herbert Blumer und Ralph Turner sowie für die Soziologie im deutschsprachigen Raum von Jürgen Habermas und Friedrich Tenbruck.

Diese Ansätze haben den Grundgedanken gemeinsam, dass sich eine Gesellschaft durch stetig ablaufende Interaktionsprozesse konstituiert. Somit werden, im Gegensatz zu struktur-funktionalen Ansätzen, die Individuen als handelnde Akteure beleuchtet, die ihre subjektive Sicht einbringen und in gegenseitiger Interpretation Situationen definieren (Reiger 2007; Schimank 2002). So hängt auch das Handeln in Rollen davon ab, wie die Akteure eine Situation interpretieren und welche gemeinsame Sichtweise der Rolleninhaber sowie die Bezugsgruppe(n) entwickeln.

Kommunikation findet ihre Grundlegung nach Mead in der Verwendung signifikanter Symbole, die von den Beteiligten mit „zumindest ähnlicher Bedeutung belegt werden“ (Warwas 2012, S.67). Die Grundform sind dabei verbale oder non-verbale Gesten, die Mead als Reiz definiert, der eine Reaktion beim Gegenüber auslöst. Gesten ohne gemeinsam geteilte Bedeutung bedingen nach Mead allerdings nur soziales Verhalten, wohingegen erst mit signifikanten Symbolen soziales Handeln möglich wird. Signifikante Symbole können sowohl in verbaler (Sprache) als auch non-verbaler

(Mimik, Gestik) Form auftreten, wobei Mead insbesondere das Symbolsystem Sprache als Medium für die Reproduktion der Lebenswelt (Mead 1978) ansieht. Sind verbale Gesten, z.B. Lautäußerungen, in einem sprachlichen Symbolsystem verortet, so tragen sie eine Bedeutung in sich, die von allen Sprechern dieser Sprache zumindest potenziell verstanden werden kann. Nur auf Basis gemeinsam geteilter Symbole erscheint Kommunikation möglich, da nach Mead nur so widersprüchliche Interpretationen von Symbolen begrenzt oder verhindert werden können.

Bedeutsam für die Betrachtung des Rollenhandelns ist nun die Frage, wie die genannten Aushandlungsprozesse aus Sicht des symbolischen Interaktionismus ablaufen. Basis für die Betrachtung ist das Handeln von Akteuren in Interaktionen: Verwendet ein Akteur ein gemeinsam geteiltes Symbol, so impliziert dies, die Reaktion des Gegenübers antizipieren und so die eigenen Handlungen planen bzw. kontrollieren zu können. Erst mit diesem Hineinversetzen in Alter, dem „taking the role of the other“ (Mead 1978), entsteht beim Individuum auch ein Bewusstsein von sich selbst, Ego wird zum Objekt der eigenen Wahrnehmung. Indem die Wirkung der eigenen Handlung eingeschätzt und dem Gegenüber angepasst wird, gestaltet Ego seine Rolle. Alter muss sich wiederum auf die von Ego hergestellte Rolle einlassen und seine eigene Interpretation der Situation ggf. anpassen. Kommunikation kann so als Prozess einer wechselseitigen, interdependenten Übernahme von Rollen interpretiert werden, die gelingen, aber auch scheitern kann (Kenngott 2012, S. 45ff.).

Blumer geht darüber hinausgehend davon aus, dass sich Akteure nicht nur mit Hilfe signifikanter Symbole gegenseitig in die Rolle des jeweils anderen hineinversetzen, sondern in der Interaktion stetig gemeinsame Symbole produzieren und so die Situation definieren. Erst diese gemeinsame Definition schafft eine Grundlage für das Handeln in Form objektiver Bedingungen und legt die Basis für die weitere Ausgestaltung der Interaktion. Soziale Ordnung wird so nicht über eine Orientierung an normativen Vorgaben hergestellt, sondern konstituiert sich über die Frage, inwieweit in den Aushandlungsprozessen ein Konsens hergestellt werden kann (Reiger 2007, S. 144f).

Der hier zentrale Begriff des „role making“ wurde von Turner (1962) geprägt, der die Rollengestaltung des Individuums nicht damit abgeschlossen sieht, dass sich Ego empathisch in Alter hineinversetzt. Die Antizipation des Verhaltens und dessen Wirkung ist nicht mit einer Bereitschaft zu rollenkonformen Verhalten gleichzusetzen. Vielmehr geht es aus Sicht Turners darum, dass das Individuum aus einer Vielzahl von Handlungsoptionen wählen muss, um mit den in der Regel abstrakten Rollenerwartungen umgehen zu können und eigene Akzente zu setzen: „In den wenigsten Fällen führt die Rollenübernahme dazu, dass sich Person A gänzlich den Erwartungen von Person B unterordnet und somit die von B vorgeschlagene Rolle spielt. Genauso selten wird A die von B vorgeschlagene Rolle für ihn ablehnen und damit den Abbruch der Interaktion riskieren. Die Regel wird eine Mischform sein, bei der A den Erwartungen von B nicht ganz entspricht, sondern eigene

Vorstellungen über die zu spielende Rolle einbringt“ (Reiger 2007, S. 146). Auch aus Sicht der Vertreter eines interpretativen Paradigmas wird so nicht abgestritten, dass normierte Rollenerwartungen einen Einfluss auf das Rollenhandeln von Akteuren haben. Es ist durchaus davon auszugehen, dass in vielen Situationen ein „role-taking“ ausreicht, dass also Erwartungen und eigene Vorstellungen von Akteuren in mehr oder weniger großem Maß übereinstimmen und Erwartungen so übernommen werden können, ohne dass dies zu Konflikten oder zu Anpassungsbedarf im Sinne eines „role making“ führen muss. Abgewiesen wird allerdings die struktur-funktionale Sichtweise einer Determination sozialen Handelns durch Rollen (Abels 2009; Schwinger 2007).

Dieser aktive Eigenanteil des Subjekts erscheint insbesondere dann nötig, wenn man den Blick auf mögliche Hindernisse bei der Übernahme von Rollen wendet. So sind Rollenerwartungen verschiedener Bezugsgruppen sowie die verschiedenen Rollen, die ein Individuum innehat, keinesfalls immer vereinbar, was die Möglichkeit einer direkten Übernahme einer Rolle deutlich einschränkt. Rollenerwartungen sind zudem nicht immer so eindeutig definiert, wie dies in den struktur-funktionalen Ansätzen suggeriert wird. Situieretes Rollenhandeln nachzuvollziehen erscheint nur möglich, wenn man die kommunikativen Beziehungen zwischen den Akteuren in einem spezifischen Kontext beachtet. Krappmann (2005, S. 117) weist darauf hin, dass bereits die Rekonstruktion von Erwartungen Teil eines Aushandlungsprozesses ist, da nicht in allen Situationen auf eine bekannte Erwartungsstruktur zurückgegriffen werden kann. Das Individuum muss in einer Interaktion häufig erst ermitteln, welche Erwartungen von welchen Bezugsgruppen vorhanden sind, wie diese gemeint sind und welche Erwartungen Priorität haben. Und nicht zuletzt sind die von außen eingebrachten Rollenangebote nicht zwangsläufig mit den persönlichen „Bedürfnissen, Interessen, Zielen“ (Schimank 2010, S. 67) des Positionsinhabers vereinbar.

Im Sinne einer interaktionistischen Betrachtung der Rolle als Förderlehrkraft wird der Aspekt der Rollengestaltung deutlich herausgestellt. Insbesondere da die Rolle als Förderlehrkraft wie oben angeführt einen geringen Grad an „Institutionalisierung“ innehat erscheint es für erfolgreiches Rollenhandeln unabdingbar, das Handeln als Förderlehrkraft selbst zu gestalten. An Förderlehrkräfte wird die Anforderung gestellt, die Erwartungen der Bezugsgruppen wahrzunehmen und ihr Handeln danach auszurichten bzw. gegebenenfalls zu modifizieren. Gerade im Rahmen des Settings Förderunterricht erscheint der erste Aspekt bedeutsamer als bei Rollen mit einem höheren Grad an Institutionalisierung. So geht es darum, auch mit unklaren Erwartungen umgehen zu können. Bedenkt man die Aussagen Meads bzw. Blumers zur Interaktion mittels signifikanter Symbole, so ist bereits die Position „Förderlehrkraft“ unterdeterminiert, da nicht alle Beteiligten eine gemeinsame Vorstellung davon haben, welche Aufgaben und Tätigkeiten mit der Position einer Förderlehrkraft verbunden sind. Förderschüler haben Erwartungen, denen zufolge die Rolle einer Förderlehrkraft auf einem Kontinuum zwischen den Polen „Lehrer“ und „Vertrauter“ anzusiedeln ist. Lehrkräfte der Einsatzschule könnten

die Position der Förderlehrkraft schon begrifflich anders auffassen, da es im bayerischen Schulsystem an Grund-, Mittel- und Förderschulen die Position einer Förderlehrkraft bereits seit den 1970er Jahren gibt. 'Reguläre' Förderlehrer und Förderlehrerinnen durchlaufen eine schulische Ausbildung und sind, sozusagen als pädagogische Assistenten, unterstützend in Regelklassen tätig, z.B. um differenzierende Maßnahmen zu ermöglichen. Eltern der Förderschüler können dahingehend mit der Position einer Förderlehrkraft eventuell keine spezifischen Vorstellungen verbinden. Es ist davon auszugehen, dass unterschiedliche Bezugsgruppen entsprechend unterschiedliche Erwartungen an Förderlehrkräfte richten.

Role-taking findet insofern statt, als die studentischen Förderlehrkräfte sich durchaus an bestimmten normativen Rollenvorgaben orientieren, z.B. an den Vorgaben, die das Projekt Mercator an sie stellt. Rollenvorgaben sind nicht per se negativ einzuordnen und determinieren nicht umfassend die Handlungsoptionen von Förderlehrkräften. Neben Rollenvorgaben übernehmen die Förderlehrkräfte auch Elemente von anderen Rollen (Lehrer, Nachhilfelehrer, Mentor usw.), die sozusagen einen Pool an Verhaltens- und Handlungsoptionen darstellen, aus dem sich die Förderlehrkräfte bedienen, um die Rolle zu gestalten. Vorgaben und Erwartungen bilden so ein Orientierungsraster, welches die Basis für die kreative Rollengestaltung (Role-making) darstellt. Fehlende Rollenvorgaben sind andererseits auch Basis für Unsicherheit, was in einigen Fällen deutlich herausgearbeitet werden kann. So sind sich Förderlehrkräfte z.B. recht häufig nicht darüber im Klaren, welche Möglichkeiten der Sanktionierung ihnen zur Verfügung stehen, auch da hier von Seiten des Projekts keine Vorgaben gemacht werden. Besonders in solchen unsicheren Situationen erscheint es unumgänglich, die Rolle selbst zu gestalten und die Freiheitsgrade zu autonomem Handeln zu nutzen.

Weitere Aspekte einer interaktionistischen Rollentheorie lassen sich mit Tenbruck darstellen. Dieser konstatiert zum einen eine Übergewichtung der Wirkung von Zwang, z.B. in Form von Sanktionen, in der Rollentheorie Dahrendorfs. Nach Tenbruck gibt es Situationen, bei denen trotz Nicht-Erfüllung bedeutsamer gesellschaftlicher Erwartungen Sanktionen ausbleiben oder so gering ausfallen, dass sie das Handeln von Individuen nicht beeinflussen. Vielmehr benötigen „fast sämtliche Rollen irgendeine Art der Identifikation mit der Rolle, also eine Disposition der Gefühle, Vorstellungen und Strebungen, die sich in typischen Situationen in einer spontanen Weise durchsetzen und so das Rollenhandeln erst möglich machen“ (Tenbruck 1961, S. 14). Hier klingt bereits an, dass Rollen eher im Sinne eines Orientierungsrasters gesehen werden, die erst mit der interpretierenden Eigenleistung des Subjekts zu einer Form sozialen Handelns werden (Miebach 2010, S. 51). So betrachtet können Rollen nicht im Dahrendorf'schen Sinne nur als mittels Zwang übertragene Erwartungen bzw. als einfache Kausalkette (Erwartung = Ursache, Rollenhandeln = Wirkung) angesehen werden. Rollenhandeln und Rollenerwartungen, z.B. von Akteuren und Bezugsgruppen, sind vielmehr als komplementär zu

betrachten. So orientieren sich nicht nur die Inhaber einer Rolle an den Bezugsgruppen, sondern diese orientieren sich wechselseitig auch am Inhaber der Rolle, so dass sich z.B. neue Rollenerwartungen aufbauen können. Demnach sind Rollen nur über Komplementärrollen festzumachen. Ein Lehrer ohne Schüler wird sich einigermaßen schwer tun, eine Rolle als Lehrkraft auszufüllen – ebenso ist die Rolle „Schüler“ kaum ohne Lehrkraft vorstellbar, zumindest wenn man „reguläre“ Formen des Unterrichts vor Augen hat und Selbstlernende nicht als Schüler bezeichnet. So konstituieren nicht nur gesellschaftliche Erwartungen eine Rolle, sondern auch die Komplementärrollen, die in einer sozialen Struktur verschränkt und voneinander abhängig sind.

Die von Tenbruck beschriebene Komplementarität von Rollenerwartungen lässt sich unschwer auf die Situation des Förderunterrichts übertragen. Führt man sich nochmals vor Augen, dass keine allgemeinen gesellschaftlichen Erwartungen an die spezifische Rolle der Förderlehrkraft existieren, so wird deutlich, dass sich die Rolle der Förderlehrkraft im Grunde ausschließlich über den Erwartungsaustausch mit komplementären Rollen, das „role making“, etabliert. Verdeutlicht werden kann dies bei Betrachtung der Förderlehrer und -schülerrolle. Komplementär sind diese Rollen im Rahmen des Förderunterrichts zum einen, wenn sich die Förderlehrkräfte in etwa so verhalten, wie Lehrer dies üblicherweise tun, und die Förderschüler sich in etwa wie Schüler verhalten. Wäre dem nicht so (angenommen, eine Förderlehrkraft fragt die Schüler zu Beginn der Sitzung nach ihrem Blutdruck und gibt unvermittelt Empfehlungen für eine angemessene Ernährung), dann wäre eine sinnvolle Interaktion im Rahmen des Förderunterrichts nicht möglich. Das Einnehmen der spezifischen Rolle als Förderlehrkraft scheint zudem außerhalb des Settings Förderunterricht kaum möglich, da die Rolle nur im Rahmen des Projekts (mehr oder weniger) etabliert ist. In anderen Kontexten kann schon die Nichtkenntnis des Projekts dazu führen, dass jemand mit der Position „Förderlehrkraft“ nichts verbindet und somit keine Komplementärrolle einnehmen kann.

9.2.4 Rollen und Konflikte

Rollenkonflikte lassen sich auf widersprüchliche Erwartungen zurückführen, die an Individuen gestellt werden. Sie können auf unterschiedlichen Ebenen auftreten (vgl. Fischer & Wiswede 2002, S. 466ff.):

Individuen haben in den einzelnen Lebensbereichen (Arbeit, Familie, Freizeit usw.) unterschiedliche Positionen inne, die mit unterschiedlichen Erwartungen verknüpft sind. Konflikte, die aus widersprüchlichen Erwartungen an die verschiedenen Rollen, die eine Person einnimmt, entstehen werden als **Inter-Rollen-Konflikte** thematisiert (Dahrendorf 1958, S. 179; Schimank 2010, S.70f). Klassische Beispiele dafür sind die Rollen, die ein Individuum in Beruf und Familie einnimmt: Familiäre und berufliche Verpflichtungen stehen häufig in Konkurrenz zueinander und nötigen den

Rolleninhaber, zwischen den Erwartungen beider Bezugsgruppen möglichst einen Ausgleich zu finden.

Intra-Rollenkonflikte basieren auf unterschiedlichen, eventuell widersprüchlichen Erwartungen, die an den Inhaber einer Position gestellt werden (Merton 1973, S. 321ff.; Schimank 2010, S. 68ff.).

Dabei haben die Bezugsgruppen einen entscheidenden Anteil, da eine Rolle in einer sozialen Position nur eine von vielen Erwartungen widerspiegelt. Da Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen sich widersprechen können, geraten diejenigen Rollenkonflikte in das Blickfeld, die man als 'Intra-Rollen-Konflikte' bezeichnet. Der Inhaber einer Rolle muss sich für eine Handlungsalternative entscheiden, wenn eine Erfüllung der Erwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen nicht möglich erscheint.

Intra-Rollenkonflikte erscheinen komplexer als Inter-Rollenkonflikte, da sich einzelne Elemente des Rollen-Sets und deren Erwartungen schwieriger differenzieren lassen als unterschiedliche Rollen, die ein und dieselbe Person einnimmt. Damit ist aber nichts darüber gesagt, inwieweit die verschiedenen Konfliktarten belastend wirken: Ein Inter-Rollenkonflikt, z.B. zwischen einer Rolle als Lehrkraft und einer Rolle als Vater, kann durchaus belastender sein als möglicherweise auftretende Intra-Rollenkonflikte. Angenommen, das eigene Kind ist erkrankt, gleichzeitig stehen aber Abschlussprüfungen an, auf welche der Lehrer seine Klasse lange vorbereitet hat. Solch eine Situation birgt ein großes Konfliktpotenzial, ist aber vergleichsweise leicht nachzuvollziehen. Anders stellt sich die Situation bei Intra-Rollenkonflikten dar, bei denen der Inhaber einer Rolle mit unterschiedlichen Erwartungen von Bezugsgruppen umgehen muss, die zudem unter Umständen vom Rolleninhaber nicht vollumfänglich überblickt bzw. nachvollzogen werden können (vgl. die beschriebenen Erwartungen an Förderlehrkräfte).

Treten mit Blick auf ein Individuum Diskrepanzen zwischen den eigenen Erwartungen, Interessen, Bedürfnissen oder auch Fähigkeiten des Rollenträgers und den Rollenerwartungen auf, so spricht man von einem **Person-Rolle-Konflikt** (vgl. Schimank 2010, S. 73ff.). Dieser kann sich zum einen in Rollenüberforderung ausdrücken, wenn der Rolleninhaber mit Erwartungen konfrontiert wird, die er nicht zu erfüllen imstande ist. Dabei kann eine quantitative Überforderung (Konfrontation mit mehr Erwartungen, als in einer bestimmten Zeitspanne erfüllbar sind) von einer qualitativen Überforderung (Erwartungen, die die Fähigkeiten des Rolleninhabers übersteigen) unterschieden werden. Zum anderen kann ein Person-Rolle-Konflikt in der Form auftreten, dass Einstellungen oder Wertvorstellungen des Rolleninhabers mit den von der oder den Bezugsgruppe(n) geforderten Verhaltensweisen konfliktieren. Dies ist z.B. der Fall, wenn von einem Akteur Handlungen gefordert werden, die er nicht mit seinen moralischen Ansprüchen vereinbaren kann.

Bezogen auf die Rolle einer Förderlehrkraft können die genannten Konfliktformen wie folgt charakterisiert werden:

Inter-Rollen-Konflikt: Eine studentische Förderlehrkraft hat, neben der Rolle als Lehrkraft im Rahmen des Projekts Förderunterricht, mehr oder weniger viele Rollen in anderen Kontexten inne. Die Förderlehrkraft kann darüber hinaus auch Student, Tandempartner, Freund oder Partner, Sohn/Tochter, evtl. selbst bereits Elternteil, Arbeitnehmer in einem Nebenjob oder vieles mehr sein. Inter-Rollen-Konflikte können entstehen, wenn eine oder mehrere dieser Rollen widersprüchliche Erwartungen an das Individuum stellen. Beispielhaft wäre dies der Fall, wenn die Rolle als Student verlangt, Zeit auf die Vorbereitung einer Prüfung zu verwenden, und die Rolle als Förderlehrkraft gleichzeitig verlangt, die nächste Sitzung des Förderunterrichts vorzubereiten. Solche Konfliktformen sind auf Basis der Situationsbeschreibungen nur bedingt feststellbar, da diese ausschließlich den Kontext „Förderunterricht“ berücksichtigen und andere Rollen, die die Förderlehrkräfte in weiteren Kontexten einnehmen, kaum thematisiert werden. Die Frage ist dabei, nach welchen Kriterien man eine Rolle abgrenzt. In den genannten Beispielen geschieht dies anhand einer Unterscheidung von Lebensbereichen bzw. Positionen in unterschiedlichen sozialen Konstellationen. Unterteilt man allerdings die Position der Förderlehrkraft in einzelne Rollensegmente, also die Beziehungen eines Positionsinhabers zu anderen Positionen, so kann man durchaus auch im Kontext des Förderunterrichts Inter-Rollen-Konflikte aufzeigen. Aus der Position „Förderlehrkraft“ ergeben sich so einzelne Rollensegmente (als Lehrer gegenüber Schülern, als Kollege gegenüber Tandempartnern, als Arbeitnehmer gegenüber dem Projekt), die bisweilen unterschiedliche Anforderungen an die (Teil-)Rollen stellen. So kann z.B. eine der beschriebenen Situationen dahingehend in dieser Weise interpretiert werden, in der ein Förderschüler die Tandempartnerin der berichtenden Förderlehrkraft mit Kreide bewirft. In der Rolle als Förderlehrkraft verspürt die Studentin den Drang, sofort zu intervenieren. Sie schreitet aber letztlich nicht ein, da ihre Tandempartnerin als direkt Attackierte nicht reagiert bzw., wie sie später erfährt, den Angriff bewusst ignoriert. In der Rolle als Kollegin (bzw. Kommilitonin, eventuell auch Freundin) hält sie sich so gesehen zurück, um der Tandempartnerin nicht zusätzlich in den Rücken zu fallen. Diese Situation kann entsprechend als Inter-Rollen(-segment)-Konflikt bezeichnet werden.

Intra-Rollen-Konflikt: Verschiedene Bezugsgruppen stellen unterschiedliche, z.T. widersprüchliche Erwartungen an die Förderlehrkräfte. Dies kann bereits innerhalb einer Bezugsgruppe, z.B. der Bezugsgruppe „Förderschüler“, zu Problemen führen: so wollen manche Schüler allgemein in Deutsch gefördert werden, andere äußern den Wunsch nach einer spezifischen Vorbereitung auf eine Schulaufgabe, wieder andere möchten schulische oder private Probleme besprechen. Solche widersprüchlichen Erwartungen sind im Rahmen einer Fördersitzung kaum zu erfüllen. Zudem werden Erwartungen einzelner Bezugsgruppen nicht immer direkt geäußert, sondern stehen gewissermaßen im Raum. Förderlehrkräfte orientieren sich an den Erwartungen, auch den „gefühlten Erwartungen“ von Lehrern, Eltern, Projektleitung oder Fachwissenschaft. Die Erwartungen von Bezugsgruppen, die

nicht direkt an Fördersitzungen beteiligt sind, werden demnach antizipiert und fließen in die Rollengestaltung mit ein. So ist z.B. kein Vertreter des Projekts dauerhaft anwesend und gibt Hinweise auf die eigenen Erwartungen, nichtsdestotrotz orientieren sich die Förderlehrkräfte daran, was die Projektleitung wahrscheinlich von ihnen erwartet.

Person-Rolle-Konflikt: *Solche Konflikte können sich in verschiedenen Dimensionen zeigen. So kann es z.B. sein, dass die Rolle als Förderlehrkraft ein Verhalten verlangt, das den Grundüberzeugungen der Förderlehrkraft widerspricht – oder zumindest widerstrebt. Dies wird z.B. in einem Fall deutlich, in dem eine Förderlehrkraft sich (in der Rolle als Lehrkraft) gezwungen sieht, einer Förderschülerin aufgrund „massiver Verhaltensprobleme“ (AS1988) die weitere Teilnahme am Förderunterricht zu verweigern, obwohl dies offenkundig der grundlegenden Einstellung der Förderlehrkraft (alle Schüler fördern, gutes Verhältnis zu Schülern aufbauen etc.) widerspricht. Auch können einige Situationen als eine Form von Person-Rollen-Konflikten interpretiert werden, in denen die Förderlehrkräfte von eigener Überforderung berichten (Rollenüberforderung). In diesen Situationen kommt es zu einem „Konflikt“ zwischen den eigenen Fähigkeiten und den Anforderungen, die der Rolle als Förderlehrkraft entspringen.*

9.2.5 Umgang mit Rollenkonflikten

Zum Umgang mit Rollenkonflikten lassen sich zum einen, als strukturelle Rahmenbedingung, Mechanismen darstellen, die das Verhältnis der Bezugsgruppen beleuchten und erst auf diesem Umweg individuelle Handlungsoptionen des Rolleninhabers festlegen, verringern oder erweitern. Zum anderen lassen sich mögliche Handlungen und zugrundeliegenden Fähigkeiten des Inhabers einer Rolle aufzeigen, die der Eindämmung von Rollenkonflikten dienlich sind.

Nach Merton existieren in einem sozialen System institutionalisierte, also auf einer strukturellen Ebene angesiedelte, Mechanismen, mit denen Rollenkonflikte vermieden sowie bestehende Konflikte gelöst oder zumindest reguliert werden können; Merton selbst bezeichnet das Ziel dieser Mechanismen als „Verschränkung im Rollen-Set“ (Merton 1973, S. 325) und spielt damit auf die Frage an, ob und wie stark Erwartungen von Bezugsgruppen vereinbar sind oder divergieren. Diese Sicht fokussiert ausschließlich die Bezugsgruppen und die Konstitution bzw. Durchsetzung ihrer Erwartungen, die beschriebenen Mechanismen stellen also keine direkten Handlungsoptionen eines Positionsinhabers dar. Diese Mechanismen sind wirksam, ohne dass Akteure bewusst handeln müssen – sie können aber individuelle Handlungsoptionen des Positionsinhabers festlegen bzw. verringern oder erweitern.

- *Relative Bedeutsamkeit:* Akteure in einem Rollenset haben ein unterschiedlich starkes Bedürfnis, ihre Erwartungen durchzusetzen, nicht jede Bezugsgruppe verfolgt ihre Ziele mit dem gleichen Nachdruck. Nach Merton mildert dies „den Aufprall verschiedenartiger

Erwartungen“ (Merton 1973, S. 325). Der Positionsinhaber wird sich in der Regel daran orientieren, die Erwartungen der Bezugsgruppe(n) zu erfüllen, die aus seiner Sicht am dringlichsten zu befriedigen sind, um Konflikte zu vermeiden oder abzuschwächen.

- *Machtunterschiede*: Bezugsgruppen eines Rollensets haben unterschiedliche Einflussmöglichkeiten darauf, ob und wie der Positionsinhaber die von ihnen gestellten Erwartungen umsetzt. Nach Merton (1973, S. 326) bedeutet dies aber nicht, dass bestimmte Bezugsgruppen „bei der Durchsetzung ihrer Forderungen [...] immer Erfolg haben“. Dies wäre nur vorstellbar, wenn eine Bezugsgruppe ein Machtmonopol inne hätte oder, einzeln betrachtet, mehr Möglichkeiten zur Durchsetzung von Erwartungen hätte als die anderen Bezugsgruppen zusammen. Für den Rolleninhaber können Machtunterschiede bedeuten, dass sich widersprüchliche Erwartungen neutralisieren und er „in gewissen Grenzen so weitermachen [kann] wie er selbst wollte“ (Merton 1973, S. 326). Das Individuum hat so in manchen Fällen mehr Handlungsoptionen, als wenn die Bezugsgruppen übereinstimmende Erwartungen an ihn richten würden. Merton bezieht diesen strukturellen Mechanismus rein auf die Bezugsgruppen und deren Einflussmöglichkeiten in Hinblick darauf, ihre eigenen Ansprüche gegenüber den anderen Bezugsgruppen durchzusetzen – es geht hier also nicht darum, dass sich ein Inhaber einer Position daran orientiert, welche Bezugsgruppe mehr „Sanktionsmacht“ innehat.
- *Abschirmung gegenüber Beobachtung*: Nicht alle Bezugsgruppen haben dauerhaft, d.h. in jeglicher Interaktion, Einblicke in das Rollenhandeln. Das bedeutet auch, dass nicht alle Bezugsgruppen das Rollenhandeln gleichermaßen kontrollieren können. So kann aus Sicht des Positionsinhabers ein Verhalten, das nicht den postulierten Erwartungen einer bestimmten Bezugsgruppe entspricht, weitergeführt werden, ohne „übermäßige Spannungen“ (Merton 1973, S. 327) entstehen zu lassen.
- *Übersehbarkeit widersprüchlicher Forderungen*: Hier sind die verschiedenen Bezugsgruppen und deren Sicht auf widersprüchliche Erwartungen angesprochen. Wenn den Bezugsgruppen klar ist oder wird, dass ihre Erwartungen an den Rollenträger divergieren, dann ist es vorrangig deren Aufgabe, „diese Widersprüche durch einen Kampf um die Vorherrschaft oder durch einen gewissen Kompromiß aufzulösen“ (Merton 1973, S. 329). Der Positionsinhaber kann daraus den Nutzen ziehen, dass sich die vormals divergierenden Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen annähern.
- *Gegenseitige Unterstützung*: Gleichgestellte Positionsträger (z.B. Lehrer einer Schule) sind vergleichbaren Erwartungen ausgesetzt und können dem individuell auf sie ausgeübten

Druck begegnen, indem sie sich der „organisatorischen und normativen Unterstützung der ihnen Gleichgestellten“ (Merton 1973, S. 330) bedienen. Merton bezieht dies insbesondere auf die gemeinsame Interessensvertretung von Rolleninhabern, z.B. in Form von berufsständischen Organisationen.

- *Beschränkung des Rollen-Sets:* Hiermit spricht Merton auf die Möglichkeit des Positionsinhabers an, die Beziehungen zu einzelnen oder mehreren Bezugsgruppen einzuschränken oder abubrechen, um so deren Erwartungen zu umgehen. Damit ist allerdings nicht eine Aufgabe der Position, sondern „nur“ eine Aufgabe der Beziehung zu einer oder mehreren Bezugsgruppen angesprochen. Als spezieller „Modus der Anpassung“ (Merton 1973, S. 330) ist dies allerdings nur begrenzt möglich und auf bestimmte Situationen beschränkt. Insbesondere erscheint es notwendig, dass das Individuum im Falle einer Beschränkung eines Rollen-Sets seine anderen Rollen in derselben Position weiterführen kann, ohne gewissermaßen auf das Wohlwollen der abgewiesenen Bezugsgruppen angewiesen zu sein.

Auch divergierende bzw. widersprüchliche Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen tauchen in den Falldarstellungen immer wieder auf, z.B. in den Fällen, in denen die einzelnen Schüler in Fördergruppen unterschiedliche Bedarfe äußern und damit die Erwartungen verknüpfen, dass die Förderlehrkraft sich um ihre spezifischen Problemlagen kümmert. Gegebenenfalls unterscheiden sich solche Schülererwartungen zudem von den Erwartungen der Lehrer, der Eltern oder der Fachwissenschaften. Die von Merton beschriebenen Mechanismen, die zu einer Annäherung von divergierenden Erwartungen in einem Rollen-Set führen bzw. zumindest führen können, lassen sich wie folgt bezogen auf den Förderunterricht darstellen:

- *Die relative Bedeutsamkeit zeigt sich z.B., wenn man eine konkrete Fördersitzung beleuchtet. Hier ist davon auszugehen, dass die Förderschüler, gewissermaßen als „direkt Betroffene“, der Erwartungserfüllung (z.B. in Hinblick auf einen abwechslungsreichen Unterricht) in der Regel mehr Bedeutung beimessen als Bezugsgruppen wie die Lehrer der Einsatzschule oder die Eltern der Förderschüler. Die Position der Förderlehrkraft und die Rollenkonformität ihres Handelns sind so manchen Bezugsgruppen wichtiger als anderen, was den Druck auf die Förderlehrkräfte in einer konkreten sozialen Situation verringert. Deutlich wird dieser strukturell hergestellte Effekt, wenn man sich als Gegenposition einen hypothetischen Fall vorstellt, in dem z.B. die Förderschüler Erwartungen an die Förderlehrkraft stellen, die koordinierende Lehrkraft häufig hospitiert, um die Erfüllung ihrer Erwartungen zu kontrollieren, die Förderlehrkraft von Eltern kontaktiert wird, um über die Entwicklung eines Förderschülers Rechenschaft abzulegen und zudem die Projektleitung nachfragt, was denn*

nun mit Förderschüler A passiert sei usw.

- *Machtunterschiede bezieht Merton als strukturellen Mechanismus auf die Fähigkeit von Bezugsgruppen, ihre Erwartungen gegenüber anderen Bezugsgruppen durchzusetzen, falls diese voneinander abweichen. Dieser Effekt scheint auf Basis der Situationsbeschreibungen schwer nachweisbar, da er sich nach Merton rein auf das Verhältnis der Bezugsgruppen untereinander bezieht. Solche Aspekte werden in den Fallberichten meist nicht explizit thematisiert, da hier die subjektive Wahrnehmung der studentischen Förderlehrkräfte im Fokus steht. Aus Gesprächen mit der Projektleitung ist aber bekannt, dass es in Einzelfällen durchaus zu Konflikten zwischen Bezugsgruppen, z.B. zwischen der Projektleitung und den Partnern an den Einsatzschulen kommen kann, wenn sich eine Schule z.B. nicht an die vertraglich als 'Standards' formulierten Vereinbarungen hält (z.B. keinen geeigneten Förderraum bereitstellt, keine Kooperationsbereitschaft der koordinierenden Lehrkraft vorliegt etc.). Ein „Machtmonopol“ einer bestimmten Bezugsgruppe existiert im Setting des Förderunterrichts allerdings nicht, da die genannten Bezugsgruppen (insbesondere die Projektleitung und die koordinierenden Lehrkräfte an den Einsatzschulen) Einfluss auf die Rahmenbedingungen und die zentralen Aspekte der Gestaltung des Rollen-Sets nehmen. Eine Neutralisierung von entgegengesetzten Erwartungen bei gleicher Machtverteilung wäre zumindest hypothetisch denkbar: Angenommen, eine Lehrkraft der Einsatzschule stellt die Erwartung an eine Förderlehrkraft, mit dem auffälligen Schüler A zurechtzukommen. Wenn nun z.B. eine andere Lehrkraft der Einsatzschule der Förderlehrkraft vermittelt, dass sie selbst Probleme mit dem Schüler A hat und sie auf diese Weise Verständnis für die Probleme der Förderlehrkraft zeigt, so kann die Erwartung der ersten Lehrkraft gewissermaßen aufgehoben werden. Für die Förderlehrkraft als Positionsinhaber kann dieser Widerstreit von Erwartungen ein Plus an Handlungsoptionen mit sich bringen, was nicht unbedingt der Fall wäre, wenn die Erwartungen übereinstimmen würden.*
- *Die strukturelle Verfasstheit des Förderunterrichts bedingt, dass nicht alle Bezugsgruppen stetig und dauerhaft Einblick in das Rollenhandeln der Förderlehrkräfte haben: Direkt stehen in aller Regel nur die Förderschüler und ggf. die Tandempartner in Interaktion mit dem Inhaber der Position „Förderlehrkraft“, die somit bezogen auf das „Alltagsgeschäft“ vergleichsweise autonom tätig ist. Andere Bezugsgruppen haben nur selten (z.B. die Projektleitung bei Hospitationen) oder gar keinen direkten Einblick (z.B. die Eltern der Förderschüler, die Fachwissenschaften), wenn man die Durchführung konkreter Fördersitzungen als Haupttätigkeit von Förderlehrkräften betrachtet. Diese Struktur schützt gewissermaßen die Förderlehrkräfte davor, dass ihre Handlungen, die ja nicht vollumfänglich den Erwartungen der Nicht-Anwesenden Bezugsgruppen entsprechen müssen, dauerhaft und*

stetig öffentlich stattfinden. Entsprechend wird die Förderlehrkraft auch mit umso weniger widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert, wenn einige Bezugsgruppen von der Beobachtung „abgeschirmt“ werden. Diese Abschirmung hat durchaus auch einen funktionalen Aspekt für das Gelingen des Förderunterrichts und dient keinesfalls nur dem Autonomiegewinn der Förderlehrkraft. So erscheint es für das Gelingen des Förderunterrichts insgesamt bedeutsam, dass z.B. im Rahmen der Fördersitzungen eine gewissermaßen intime Atmosphäre aufgebaut werden kann, in welcher die Förderschüler und die Förderlehrkraft bzw. das Tandem vertrauensvoll zusammenarbeiten können. Gestört werden kann dieses Setting z.B. durch das Auftauchen eines weiteren Akteurs (z.B. eines Lehrers), der als zusätzliche Bezugsgruppe mit ggf. anderen Erwartungen in Erscheinung treten und den Ablauf der Sitzung beeinflussen kann.

- Eine Übersehbarkeit widersprüchlicher Forderungen durch die Bezugsgruppen ist auf Basis der Situationsbeschreibungen wiederum kaum anhand konkreter Handlungen der Akteure nachzuweisen und kann nur einer hypothetischen Betrachtung zugeführt werden. Dieser strukturelle Mechanismus zur Verringerung von Erwartungsdivergenzen wäre z.B. gegeben, wenn zwei Lehrer einer Einsatzschule widersprüchliche Erwartungen an die Förderlehrkraft stellen. Angenommen, Lehrer A wünscht sich, dass die Förderlehrkraft während des Förderunterrichts zusätzlich zu den Förderschülern einige Schüler seiner Klasse beaufsichtigt, da er etwas zu erledigen hat. Lehrer B hat im Vorfeld die Förderlehrkraft darum gebeten, mit den Förderschülern den Stoff für eine anstehende Schulaufgabe intensiv zu wiederholen. Die Erwartungen der beiden Lehrer erscheinen weitgehend unvereinbar und von der Förderlehrkraft nicht oder nicht in Gänze zu erfüllen, zumindest solange die beiden Lehrer nichts davon wissen, dass sie divergierende Erwartungen an die Förderlehrkraft stellen. Weist die Förderlehrkraft die beiden Lehrer darauf hin, dass ein intensives Arbeiten mit der Fördergruppe kaum möglich erscheint, wenn zusätzliche Schüler im selben Raum zu beaufsichtigen sind, so kommt aus Sicht von Merton den Lehrern als Bezugsgruppen die Aufgabe zu, ihre Erwartungen zu „verschränken“. Die Förderlehrkraft kann so erreichen, dass die Summe der Erwartungen von Bezugsgruppen abgeschwächt wird.
- Gegenseitige Unterstützung, die sich nach Merton auf gleichgestellte Positionsinhaber bezieht, ist im Rahmen des Förderunterrichts insbesondere mit Blick auf die häufig im Tandem ausgeführte Tätigkeit als Förderlehrkraft gegeben – bzw. zumindest strukturell vorgesehen, das konkrete Verhalten der beiden Tandempartner und ihr Umgang miteinander ist damit nicht angesprochen. In diesem Sinne bietet der Förderunterricht strukturell mehr Möglichkeiten als regulärer Unterricht in Regelschulen, mit widersprüchlichen Erwartungen umzugehen, da die Förderlehrkräfte, anders als Lehrer in Regelklassen, häufig im Team

arbeiten. Nach Merton kann bereits das Gefühl, nicht alleine den Erwartungen von Bezugsgruppen ausgesetzt zu sein, den Umgang mit Intra-Rollen-Konflikten beeinflussen: „Die diesen Konflikten jeweils ausgesetzten Positionsinhaber brauchen ihm [dem Konflikt; Anm.d.Verf.] also deshalb nicht wie einem rein privaten Problem zu begegnen, das auf ganz private Weise gelöst werden müsste“ (Merton 1973, S. 329). Über die konkrete Situation in einer Fördersitzung hinaus beziehen die Förderlehrkräfte Unterstützung von weiteren Akteuren (z.B. Lehrer, Schulleitung, Projektleitung, Begleitseminar, Kommilitonen, aber auch Eltern, Freunde, Partner), die über die Unterstützung durch „gleichgestellte Positionsinhaber“ hinausgeht.

- *Beschränkungen des Rollen-Sets sind z.B. gegeben, wenn Förderlehrkräfte einzelne Förderschüler, die den Ablauf des Förderunterrichts dauerhaft stören, aus dem Förderunterricht verweisen. Somit wird die Beziehung zu einer „Bezugsgruppe“, in diesem Fall zu einem einzelnen Akteur, abgebrochen, um mit widersprüchlichen Erwartungen (der störende Schüler möchte z.B. am Nachmittag unterhalten werden und keine fachlichen Inhalte bearbeiten, der Rest der Gruppe ist an fachlicher Arbeit interessiert) umzugehen. In diesem Fall erscheint eine Fortführung des „Rollenspiels“ ohne Einschränkungen möglich. Anders würde sich der Fall präsentieren, wenn die Förderlehrkraft aus Empörung darüber, dass man ihr einen so schwierigen Schüler in die Gruppe gesetzt hat, die Beziehung zu den Vertretern der Einsatzschule (koordinierende Lehrkraft, weitere Lehrer, Schulleitung) abbrechen würde. In diesem Fall wäre eine Fortführung der Position „Förderlehrkraft“ zumindest an dieser Schule schwer vorstellbar.*

Aus individueller Sicht erscheint ein Ausbalancieren zwischen heterogenen Erwartungen im Sinne des „role making“ zentral, um mit Intra-Rollenkonflikten bzw. Person-Rolle-Konflikten umzugehen. Nicht alle Erwartungen können vollumfänglich erfüllt werden, Rollenkonflikte können in diesem Sinne nicht umfassend gelöst werden. Um trotzdem mit widersprüchlichen Erwartungen umgehen zu können erscheint eine aktive Auseinandersetzung mit der Rolle unumgänglich. Über die eigene Gestaltung der Rolle kann z.B. erreicht werden, dass Erwartungen anderer reduziert werden – in so einem Fall passt sich die Rolle gewissermaßen an das Individuum an. Ebenso erscheint es möglich, in Rollen mit hohen Anforderungen hineinzuwachsen – also z.B. entsprechende Kompetenzen aufzubauen, die zur Bewältigung von Rollenanforderungen nötig erscheinen, um mit einem Person-Rolle-Konflikt umgehen zu können.

Holm (1970) weist auf konkrete Handlungsoptionen hin, die dem Rolleninhaber bei Intra-Rollen-Konflikten zur Verfügung stehen. Insbesondere verweist er darauf, dass die Orientierung an möglichen Sanktionen in der Regel die handlungsleitende Perspektive darstellt.

- *Handlungsverzögerung*: Wird ein Positionsinhaber mit divergierenden Erwartungen konfrontiert, so kann er die eigene Handlung so lange hinauszögern, bis sich die Situation geändert hat oder bis „einer der Erwartungsheger die Angelegenheit vergessen hat“ (Henecka 2006, S.111). Tritt dieses Muster häufig bzw. über einen längeren Zeitraum auf, so kann dies als Verantwortungsscheue bzw. sozialer Rückzug bewertet werden.
- *Handlungsverschleierung*: Der Positionsinhaber handelt hier zwar, versucht aber „die Wahrnehmung seiner Handlung durch die eine oder durch beide Seiten zu trüben“ (Henecka 2006, S.112), also einer oder beiden Bezugsgruppen, die ihn mit widersprüchlichen Erwartungen konfrontieren, keinen vollständigen Einblick in seine Handlung zu geben. Dieser Aspekt korrespondiert mit dem oben angesprochenen strukturellen Effekt der Abschirmung (Merton 1973) und stellt gewissermaßen die individuelle Handlungsoption dar, die sich aus dem strukturellen Effekt ergibt, dass nicht alle Bezugsgruppen gleichermaßen Einblick in die Handlungen des Positionsinhabers haben.
- *Alternierende Erwartungstreue*: Der Positionsinhaber kann bei widersprüchlichen Erwartungen versuchen, seine Handlungen abwechselnd an den beteiligten Bezugsgruppen auszurichten, um keinen Abbruch der Beziehungen mit einer Bezugsgruppe zu riskieren.
- *Handlung nach Legitimitätsgesichtspunkten*: Der Positionsinhaber kann sich daran orientieren, welcher Erwartung er höhere Legitimität zuspricht.
- *Handlung nach Sanktionskalkül*: Diese Form des Umgangs mit Intra-Rollenkonflikten steht über den anderen genannten Formen. In der Regel orientiert sich ein Positionsinhaber daran, welcher Bezugsgruppe die größten Sanktionsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

Zum Umgang mit Rollenkonflikten kann auch auf die Grundqualifikationen des Rollenhandelns verwiesen werden, wie sie von Habermas (1968/1973) bzw. Krappmann (1971) aufgestellt wurden. Nach Krappmann stellen diese Qualifikationen nicht nur die Basis für das Rollenhandeln dar, sondern sind konstituierend für die Entwicklung von Identität.

- *Empathie*: Gelingendes Rollenhandeln bedarf der Fähigkeit, sich in Alter hineinzu fühlen zu können, z.B. um die Rollenerwartungen antizipieren bzw. rekonstruieren zu können. Diese Perspektivenübernahme stellt zugleich die Basis dafür dar, Rollen übernehmen zu können (role taking).
- *Frustrationstoleranz*: Viele Rollen, die ein Individuum übernimmt, erlauben nur eine geringe Befriedigung eigener Bedürfnisse. Die Interaktion kann aber in der Regel nicht einfach abgebrochen werden, wenn die eigenen Bedürfnisse nicht ausreichend befriedigt werden können. Entsprechend ist Frustrationstoleranz nötig, um dieser Ambivalenz begegnen zu können. Ein Individuum mit hoher Frustrationstoleranz handelt in seiner Rolle weiter, ohne

dass eine vollständige Kompensation der eigenen Bedürfnisse gelingt.

- *Kontrollierte Selbstdarstellung bzw. Ambiguitätstoleranz*: Rollenerwartungen sind nicht immer eindeutig (Rollenambiguität). Dies bedingt die Fähigkeit, unklare Rollenerwartungen zu erkennen, mit ihnen umgehen zu können bzw. diese vielleicht sogar zu ertragen, aber trotzdem die eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten.
- *Flexible Über-Ich-Formation bzw. Rollendistanz*: Gesellschaftliche und individuelle Normen sind nie vollständig deckungsgleich, d.h. auch, dass in vielen Fällen Rollen auch dann erfüllt werden, wenn sie den eigenen Erwartungen nicht vollumfänglich entsprechen. Autonomes Handeln bedingt die Fähigkeit, mit Rollenerwartungen reflexiv umzugehen und sich gegebenenfalls über diese hinwegzusetzen – sich also von einer Rolle distanzieren zu können. Mit Krappmann (1971) kann man hier die Identitätsdarstellung als Fähigkeit, den eigenen Identitätsentwurf in die Interaktion einzubringen und diesen auch zu vertreten, ergänzen.

Insbesondere die Fähigkeit, sich von einer Rolle distanzieren zu können, erscheint in diesem Zusammenhang als 'identitätsfördernde Fähigkeit' bedeutsam, da bestehende Erwartungen so in Frage gestellt werden können. Der Begriff „Rollendistanz“ geht auf Goffman (1961) zurück und behandelt die Frage nach der reflexiven Auseinandersetzung mit Rollenerwartungen. Mit einer Distanzierung von der Rolle kann das Individuum darstellen, dass es mehr Facetten hat, als eine bestimmte Rolle ihm in Form von Erwartungen abverlangt bzw. in Form von Handlungsmöglichkeiten bereit hält. Das Individuum beeinflusst so auf aktive Weise das Bild, das andere von ihm haben. Rollendistanz ist nicht mit einem Rückzug oder einem Abbruch des Rollenhandelns gleichzusetzen, sondern bezeichnet vielmehr die Basis dafür, souverän mit den Anforderungen der Rolle umgehen zu können.

Die genannten Handlungsstrategien von Holm lassen sich wie folgt auf den Umgang mit Rollenkonflikten im Rahmen des Förderunterrichts beziehen:

- *Handlungsverzögerung*: In manchen Situationen verzichten Förderlehrkräfte auf fachlichen Unterricht (der die Erwartung z.B. von Projektseite darstellt) und widmen sich der Erwartung einiger Schüler, die z.B. lieber Spiele spielen möchten. Um einen Konflikt zwischen den Erwartungen der Bezugsgruppen zu vermeiden wählt die Förderlehrkraft die Handlung, die im aktuellen Fall am wenigsten Konfliktpotenzial in sich birgt und 'verzögert' im Beispiel die von der Bezugsgruppe 'Projektleitung' geforderte Handlung der Durchführung konkreter Sprachförderung. Problematisch wird solch ein Verhalten, wenn es sich über einen längeren Zeitraum hinweg zieht, sich die Förderlehrkraft also ausschließlich an den Wünschen oder Interessen der Förderschüler orientiert, um die Fördersitzungen möglichst konfliktfrei

ablaufen zu lassen, also möglichst wenig Widerspruch der Schüler aufkommen zu lassen und dabei fachliche Inhalte zu vernachlässigen.

- *Handlungsverschleierung: Im Beispiel wäre diese Strategie gegeben, wenn die Förderlehrkraft gegenüber der Projektleitung angeben würde, den Erwartungen entsprechenden Unterricht abzuhalten, auch wenn dies nicht der Fall ist. Dies erscheint im Einzelfall durchaus möglich, da die Projektleitung nicht dauerhaft Einsicht in das Unterrichtsgeschehen hat. Aus den Fallbeschreibungen heraus ist eine solche Handlungsstrategie allerdings nicht identifizierbar.*
- *Alternierende Erwartungstreue: Im Beispiel wäre dies der Fall, wenn sich die Förderlehrkraft abwechselnd an den Erwartungen von Schülern und Projektleitung orientiert, also z.B. zwischen Phasen der inhaltlichen Arbeit auch Phasen des Spiels einbaut. Somit werden die Erwartungen keiner der beiden Bezugsgruppen vollständig erfüllt, je nach konkreter Ausgestaltung kann aber das Konfliktpotenzial minimiert werden.*
- *Handlung nach Legitimitäts Gesichtspunkten: Hier würde sich die Förderlehrkraft daran orientieren, welche Erwartungen ihr legitimer erscheinen. Eine Einordnung von Erwartungen nach Legitimitätsaspekten erscheint dabei durchaus schwierig, da eine „Wertigkeit“ der Erwartungen von Schülern und Projektleitung nicht eindeutig zuzuordnen scheint: In die Abwägung könnte z.B. das aus Sicht der Förderlehrkraft eventuell berechnete Interesse der Schüler hineinspielen, im Rahmen des nachmittäglichen Förderunterrichts keine zu hohen fachlichen Anforderungen an die Schüler zu richten, die bereits einen kompletten Schultag hinter sich haben, eventuell noch Hausaufgaben zu erledigen haben usw. Ebenso erscheint aber die Forderung der Projektleitung nach fachlichen Fortschritten legitim: Die Förderlehrkräfte werden vom Projekt bezahlt, sie arbeiten freiwillig im Projekt, sollten also mit den grundlegenden Zielen übereinstimmen usw.*
- *Handlung nach Sanktionskalkül: Dieser Aspekt lässt sich wohl als zentral festhalten wenn es um die Frage geht, welchen Erwartungen welcher Bezugsgruppe die Förderlehrkräfte am ehesten entsprechen. Dies gilt auch wenn man konstatiert, dass im Rahmen des Förderunterrichts kein allgemeiner Zwang zu normativem Rollenhandeln vorliegt, der durch Sanktionen (Belohnung, Bestrafung) durchgesetzt wird. Nichtsdestotrotz werden sich Förderlehrkräfte in der Regel daran orientieren, welche Belohnungen oder Bestrafungen von den Bezugsgruppen zu erwarten sind. Im Beispiel müsste man zwischen einer lang- und einer kurzfristigen Perspektive unterscheiden. Kurzfristig wäre eine Orientierung an den Interessen der Schüler (Spielen statt Unterricht) sicherlich mit günstigeren Sanktionen (Sympathie der Schüler, Vermeidung akuter Auseinandersetzung über Inhalte des Förderunterrichts usw.) verbunden als eine Orientierung an den Projektzielen, gerade da die Projektleitung keinen Einblick in eine spezifische Sitzung hat. Langfristig könnte sich das Sanktionskalkül anders*

gestalten, wenn z.B. die Förderlehrkraft davon ausgehen muss, dass geringe Lernfortschritte der Förderschüler irgendwann auffallen und entsprechende Sanktionen (keine Wertschätzung durch Projekt, Eltern, Lehrer; „Bestrafung“ in Form von Kritik usw.) im Raum stehen.

Auch die beschriebenen Grundqualifikationen des Rollenhandelns können auf die Situation des Förderunterrichts übertragen werden. Diese Grundqualifikationen stellen keine direkten Lösungswege für den Umgang mit Rollenkonflikten dar, können aber Entstehung und Verlauf von Konflikten und ggf. das Austarieren unterschiedlicher Erwartungen beeinflussen.

- Empathie als Basis für die Rollenübernahme und -gestaltung zeigt sich konkret, wenn die Förderlehrkraft sich in die Perspektive der Bezugsgruppen versetzt. So kann sich bei einem Hineinversetzen in die Schüler z.B. Verständnis für die Lage der Schüler entwickeln, die eventuell nach einem langen Schultag nicht mehr aufnahmefähig für neue Inhalte sind. Dies kann zu einem Austarieren der Erwartungen führen, z.B. wenn die Förderlehrkraft zu Beginn der Sitzung eine spielerische Phase einbaut und danach den fachlichen Unterricht fortführt, um beiden Bezugsgruppen gerecht werden zu können. Ohne Empathie würde die Förderlehrkraft die Erwartungen der Schüler nicht wahrnehmen (können) und sich im Verlauf der Sitzung über möglicherweise auftretende Probleme bei der Mitarbeit oder Unterrichtsstörungen wundern.*
- Frustrationstoleranz erscheint dahingehend nötig, als eigene Bedürfnisse und Interessen der Förderlehrkraft im Rahmen des Förderunterrichts nicht, oder zumindest nicht umfassend, befriedigt werden können. Möchte die Förderlehrkraft z.B. Lernfortschritte bei den Schülern erreichen, wird aber wie im Beispiel mit einer abweichenden Schülererwartung (‘Wir wollen uns ausruhen! Wir wollen spielen!’) konfrontiert, so bedarf es Frustrationstoleranz, um die Rolle als Förderlehrkraft weiter ausfüllen zu können bzw. um das Selbstbild als Förderlehrkraft zu erhalten.*
- Ambiguitätstoleranz erscheint insbesondere angesichts der beschriebenen strukturellen Besonderheiten der Rolle als Förderlehrkraft eine bedeutsame Komponente, um mit den Anforderungen der Tätigkeit umgehen zu können. Die Rolle ist nicht eindeutig definiert, was auch dazu führt, dass die Bezugsgruppen mehr Möglichkeiten sehen, die Rolle der Förderlehrkraft nach ihren Bedürfnissen anzupassen, als dies bei „institutionalisierten Rollen“ wie der des Fachlehrers an einer Regelschule der Fall ist. Insbesondere bei neuen Förderlehrkräften bzw. bei neu zusammengestellten Fördergruppen scheint dies den Effekt mit sich zu bringen, dass die verschiedenen Bezugsgruppen versuchen, möglichst viel Einfluss auf die Rolle der Förderlehrkraft auszuüben, um diese Rolle ihren Erwartungen gemäß zu beeinflussen. So treten in den Falldarstellungen z.B. Lehrkräfte der Einsatzschule auf, die den*

Versuch unternehmen, die Förderlehrkräfte als Assistenten, Prüfungsvorbereiter oder Nachhilfelehrer zu instrumentalisieren. Mit solchen Erwartungen, die in Widerspruch zu anderen Erwartungen (eigenen bzw. denen der anderen Bezugsgruppen) stehen können, muss eine Förderlehrkraft umgehen können bzw. umgehen lernen.

- *Rollendistanz, also ein reflektierter Umgang mit Rollenerwartungen, erscheint als zentrales Element erfolgreichen Rollenhandelns auch im Setting des Förderunterrichts. Letztlich bietet Rollendistanz die Voraussetzung dafür, die eigene Rolle aktiv gestalten zu können. Zur Illustration kann nochmals der Fall herangezogen werden, in dem eine koordinierende Lehrkraft im Förderunterricht auftaucht und die Förderlehrkraft bloßzustellen versucht (BS1987). Würde die Förderlehrkraft das negativ besetzte 'Rollenangebot' der Lehrkraft ('Du kannst das nicht', Höre auf mich als erfahrene Lehrerin', 'Ich verstehe den Sinn des Projekts eh nicht') widerspruchsfrei übernehmen, dann wäre sie in der Rolle einer Hilfskraft gefangen, die Aufträge der Lehrerin ausführt. Autonomes Handeln, das eigene Gestalten der Rolle wäre so nicht möglich. Im beschriebenen Fall distanziert sich die Förderlehrkraft von der Rolle, die ihr die Lehrkraft zuweisen möchte, und gestaltet ihre Rolle entgegen den normativen Vorgaben der Lehrerin. Sie orientiert sich an eigenen Erwartungen ('Ich will autonom handeln') und weist in einem anschließenden Gespräch auch auf die Erwartungen anderer Bezugsgruppen (Schüler, Projekt) hin. Ein Rollenkonflikt kann so abgewendet werden, da die Lehrerin die Rolle der Förderlehrkraft letztlich anerkennt. Auch eine Reduktion eigener Erwartungen kann im Sinne von Rollendistanz interpretiert werden, z.B. wenn eine Förderlehrkraft die Erwartung an einzelne Schüler bzgl. ihrer Mitarbeit reduziert, da sie das schwierige familiäre Umfeld des Schülers kennt. In diesem Fall gestaltet sie ihre Rolle, da sie sich von normativen Vorgaben ('Alle Schüler sollen sich beteiligen') bzw. eigenen Erwartungen löst und auf die spezifische Situation des Schülers eingeht.*

Legt man einen ausgleichenden Maßstab zwischen struktur-funktionalen und interaktionistischen Ansätzen zur Beschreibung von Rollen an, so erscheint die Rolle von Förderlehrkräften weder als ausschließlich auf der Erwartung von Sanktionen basierendes, normenkonformes Handeln noch auf Basis einer rein situativ hergestellten Aushandlung einer Rollendefinition darstellbar. Es ist davon auszugehen, dass auch eine Rollengestaltung in der Interaktion mit Bezugsgruppen auf einem orientierenden System beruht, das in der jeweiligen Situation seine konkrete Ausgestaltung erfährt. Für die Rolle als Förderlehrkraft zeigen sich solche normativen Orientierungen am ehesten in Form vergleichbarer Rollen, welche die Basis für das Rollenhandeln der Förderlehrkräfte bilden. Eine orientierende Funktion scheinen Rollen wie die Lehrerrolle allgemein, z.B. in Form von beobachteten Handlungen von Lehrern in der eigenen Schulzeit oder von Praktikumslehrern, genauso zu haben wie

eigene Erfahrungen als Lehrkraft im Praktikum oder als Nachhilfelehrer. Daneben existieren normative Erwartungen, z.B. bezüglich der groben Zielsetzung des Förderunterrichts sowie grundlegender Verhaltenserwartungen durch die Projektleitung. Der Auftrag der 'Deutschförderung' z.B. ist allerdings nicht im Detail spezifiziert. So existieren zwar einerseits Lehrbücher und Materialien, die im Rahmen des Begleitseminars an die Förderlehrkräfte weitergegeben werden. Andererseits gibt es z.B. keine curricularen Festlegungen, mit denen Ziele und Vorgehensweise beschrieben wären. Die konkrete Ausgestaltung des Förderunterrichts, und damit der Rolle als Förderlehrkraft, obliegt den studentischen Förderlehrkräften selbst, ggf. in Abstimmung mit Tandempartnern oder weiteren Akteuren, z.B. den Lehrern der Einsatzschule.

Die genannten Aspekte determinieren also das Rollenhandeln nicht, sondern bilden vielmehr das Gerüst, im Rahmen dessen die Förderlehrkräfte agieren (können). Die Orientierung z.B. am „typischen“ Lehrerhandeln hat dabei durchaus eine bedeutende Funktion, da die Förderlehrkräfte nicht in jeder Interaktionssituation ihre Rolle „neu“ aushandeln müssen. Role-taking kann also bis zu einem gewissen Grad eine bedeutsame Komponente des Rollenhandelns sein. Für manche der beschriebenen Situationen reicht es auch aus, das Handeln an bekannten Rollen, z.B. der eines Lehrers, auszurichten. In anderen Situationen wird von den Förderlehrkräften gefordert, sich von 'gewohnten' Mustern des Lehrerhandelns zu lösen, da die spezifische Stellung der Förderlehrkraft teils andere Handlungsmuster erfordert. Bereits die im Vergleich mit Lehrern der Regelschule eingeschränkten Möglichkeiten der Sanktionierung (z.B. keine Verweise, kein Druck durch Noten etc.) bedingen, dass die Förderlehrkräfte anders z.B. auf Unterrichtsstörungen reagieren, als sie dies eventuell in einer Regelklasse tun würden oder tun könnten. Anders gewendet bedingt die Erwartung, Schüler individuell zu fördern, die zudem in vielen Gruppen auf vergleichsweise positive Rahmenbedingungen trifft (Tandempartner, kleine Gruppen etc.), dass die Förderlehrkräfte sich darauf einstellen und die daraus entstehenden Möglichkeiten der Differenzierung bzw. Individualisierung auch nutzen. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Handeln als Förderlehrkraft in einer Kleingruppe in diesem Sinne ein Umdenken impliziert, da die Förderlehrkräfte die intensive Einzel- oder Gruppenarbeit als Form des Lehrerhandelns aus der eigenen Biographie heraus nicht kennen. Das Handeln als Förderlehrkraft stellt so gesehen eine spezifische Form des Lehrerhandelns dar und muss situativ den Gegebenheiten angepasst werden.

Ein reines Anpassungsmodell, also eine reine Übernahme von Rollenmustern, würde der Komplexität der Anforderungssituationen, die im Rahmen des Förderunterrichts an die Förderlehrkräfte gestellt werden, so betrachtet nicht gerecht werden. Dies wird zudem deutlich, wenn man sich die Identifikation mit dem Projekt und das meist hohe Engagement der Förderlehrkräfte vor Augen führt. Diese handeln keineswegs aus einem Zwang heraus oder mit dem Blick auf Sanktionen, schon da die Tätigkeit als Förderlehrkraft freiwillig aufgenommen wird. Es existieren im Rahmen des Projekts zwar

„objektive“ Gratifikationen (z.B. Bezahlung, Anrechnung von Praktikumsstunden), die allerdings nicht im Sinne von positiven Sanktionen handlungsleitend erscheinen. Dies lässt sich mit einem Blick auf die Motive, die der Aufnahme der Tätigkeit als Förderlehrkraft zugrunde liegen, untermauern. Im Rahmen der Evaluation (Fragebogen I) wurden die Förderlehrkräfte auch zu Motiven der Teilnahme am Projekt Mercator befragt. Dabei zeigte sich, dass 'pragmatische Motive' wie z.B. der Nebenverdienst, die Stundenanrechnung für das Praktikum oder die Verbesserung von Chancen am Arbeitsmarkt einen eher geringen Stellenwert einnehmen⁸². Entsprechend scheinen solche Aspekte auch im Sinne möglicher Sanktionen (bei Nicht-Erfüllung von Erwartungen) als handlungsregulierende Elemente vergleichsweise wenig bedeutsam.

Die im Rahmen dieser Studie identifizierten Anforderungen bedingen wie beschrieben eine Ausgestaltung der Rolle durch die Förderlehrkräfte. Diese müssen mit teils heterogenen Erwartungen umgehen, die zudem nicht immer direkt erkennbar sind (z.B. Erwartungen der Lehrer, zu denen nicht immer Kontakt besteht) und auf Basis von Rollenvorgaben handeln, die für die Rolle als Förderlehrkraft in vergleichsweise wenig konkreter Form vorliegen. Das Austarieren von Erwartungen, das Herstellen einer möglichst tragfähigen Balance zwischen unterschiedlichen Erwartungen kann also als zentrale Anforderung an die Förderlehrkräfte festgehalten werden.

Verdeutlichen kann man diesen Aspekt als prozesshaftes Geschehen, wenn man sich im Sinne einer längsschnittlichen Betrachtung den Verlauf von Fördersitzungen über ein Schuljahr hinweg vor Augen führt und die Etablierung einer Rolle als Förderlehrkraft fokussiert (vgl. die Darstellung bei Warwas 2012, S. 70). Eine solche Identifizierung der Etablierung von Rollen als Prozess kann mit den im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten nicht umfassend durchgeführt werden, da die Situationsbeschreibungen in der Regel eine Momentaufnahme (Querschnitt) darstellen. In einigen Fällen wird allerdings über längere Zeiträume berichtet, so dass zumindest vergleichbare Prozesse für den Förderunterricht angenommen werden können. Den Prozess der Etablierung der Rolle als Förderlehrkraft kann man in idealtypischer Weise wie folgt darstellen:

1) Role taking (Stranger-Phase): Bezeichnet die Annäherung der Beteiligten (z.B. Förderlehrer und -schüler) auf Basis allgemein akzeptierter Rollenvorgaben. Es ist davon auszugehen, dass sich in einem idealtypischen Modell die Förderlehrkräfte an Aspekten des 'gewohnten Lehrerhandelns' und die Schüler an der Schülerrolle orientieren. Für die spezifische Situation des Förderunterrichts bieten diese Grundmuster, die allen Beteiligten bekannt sind, ein Orientierungsraster und bilden gewissermaßen den Möglichkeitsraum des Handelns ab.

2) Role making (Verhandlungsphase): Bezeichnet die Aushandlung der spezifischen Rollen und der Qualität der Beziehungen. Für den spezifischen Kontext des Förderunterrichts reichen

⁸² Als bedeutsamere Motive für die Aufnahme der Tätigkeit als Förderlehrkraft zeigten sich das 'Sammeln von Praxiserfahrung', 'Selbständiges Arbeiten', 'Spaß am Unterrichten' oder auch das 'Ausprobieren von Methoden'.

„Rollenangebote“ nicht aus, die Rollen bedürfen einer Ausgestaltung. Die Beteiligten bieten Rollentwürfe an, die von der anderen Seite (implizit oder explizit) akzeptiert oder zurückgewiesen werden können. So scheint es z.B. vorstellbar, dass die Förderlehrkräfte zu Beginn des Schuljahres ausloten, inwiefern die Förderschüler bereit sind, im Rahmen des Projekts zusätzliche Arbeitsaufträge zu Hause auszuführen. Je nach Reaktion der Schüler (Zustimmung, Zurückweisung) ist davon auszugehen, dass die Förderlehrkräfte reagieren und ggf. ihr Rollenhandeln als Förderlehrkraft anpassen.

3) Role routinization (Konsolidierung): Bezeichnet die zumindest phasenweise Etablierung der Rolle(n). Die Bezugsgruppen stimmen ihr Handeln im Idealfall aufeinander ab. Förderlehrer und -schüler 'gewöhnen' sich aneinander und 'wissen, woran sie sind'. Die Erwartungen der Bezugsgruppe(n), aber auch das Rollenhandeln werden zunehmend berechenbarer.

Diese Form der Darstellung fokussiert allerdings nur das Verhältnis einer Bezugsgruppe zur Position der Förderlehrkraft und stellt nur einen Ausschnitt der Komplexität des Rollen(aus-)handelns dar. Insgesamt kann man aber festhalten, dass zur Etablierung der Rolle als Förderlehrkraft sowohl normative Vorgaben als auch Aushandlungsprozesse beitragen. Die Etablierung einer von den Bezugsgruppen anerkannten Rolle, die auch mit dem eigenen Selbstbild übereinstimmt, kann allerdings auch scheitern. Die im Rahmen der Studie erhobenen Anforderungssituationen stellen dabei besondere Ereignisse dar, die im Sinne einer rollentheoretischen Betrachtung zentrale Prozesse auf dem Weg zu einer Etablierung (bzw. Nicht-Etablierung) der Rolle als Förderlehrkraft markieren.

9.2.6 Konsequenzen des Rollenhandelns auf das Selbstbild als Förderlehrkraft

Im Rahmen der Darstellung des theoretischen Modells wurde festgehalten, dass die Anforderungen sowie das Handeln der Förderlehrkräfte unterschiedliche Konsequenzen mit sich bringen können. Die Förderlehrkräfte werden mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert, die in unterschiedlichem Maß einen Einfluss auf das Handeln und letztlich auf das Selbstbild in sich tragen. In einigen Fällen wird z.B. die Rolle der Förderlehrkraft explizit angegriffen, in anderen Fällen schätzen die Förderlehrkräfte die Situationen weniger bedeutsam ein. Die Förderlehrkräfte können scheitern oder auch gestärkt aus den Situationen hervorgehen. In anderen Situationen wiederum ist aus der Beschreibung heraus kein Einfluss auf das Selbstbild erkennbar. Welche Anforderungen subjektiv bedeutsam erscheinen und zu Herausforderungen werden, hängt von den subjektiv eingeschätzten Fähigkeiten, der subjektiven Wahrnehmung wie auch von den vorhandenen und/oder genutzten personalen oder sozialen Ressourcen ab.

Die Anforderungen und deren Bewältigung durch die Förderlehrkräfte lassen sich mit einem theoretischen Anschluss dahingehend interpretieren, welche (kontextspezifischen) Wirkungen auf das Selbstkonzept, den Selbstwert bzw. die Selbstwirksamkeitserwartung oder letztlich die

(berufliche Teil-) Identität der Förderlehrkräfte zu beobachten sind. Die Frage der Generalisierbarkeit durchzieht die Diskussion um alle genannten Konzepte. Ob die Identität, das Selbstkonzept, der Selbstwert oder die Selbstwirksamkeit betrachtet werden, immer ist dabei zu klären, welche Reichweite man den Konzepten zuschreibt, ob man diese also global oder bereichsspezifisch betrachtet.

Die Darstellung erfolgt hier in Anlehnung an die individualpsychologische Betrachtung von Identität und deren Komponenten nach Haußer (1995). Nach Haußer ist Identität selbstkonstruiert, an situative Erfahrungen gebunden und umfasst „die kognitive Komponente der Selbstwahrnehmung, die emotionale Komponente der Selbstbewertung und die handlungsbezogene Komponente der personalen Kontrolle“ (Haußer 1995, S. 21). Reaktionen der Außenwelt auf die Person und ihr Handeln werden in die Innenperspektive des Individuums übernommen, reflektiert und zur Einschätzung der eigenen Person herangezogen. Diese einzelnen Wahrnehmungen und Bewertungen situativer Erfahrungen werden im Sinne einer Entwicklung von Identität generalisiert. Aus den Selbstwahrnehmungen entwickelt sich so das Selbstkonzept, aus der Selbstbewertung das Selbstwertgefühl und aus dem Eindruck der personalen Kontrolle die Kontrollüberzeugung, z.B. in Form einer Selbstwirksamkeitserwartung. Das Erleben von Anforderungen kann dabei zu einer Revision bzw. einer positiven oder negativen Neuausrichtung dieser Konzepte beitragen.

Das **Selbstkonzept** kann als kognitives Element von Identität gesehen werden und meint in diesem Sinn die mentale Repräsentation der eigenen Person in Hinblick auf ihre Fähigkeiten und Eigenschaften. Das Selbstkonzept wird heute in der Regel nicht mehr als globales Konstrukt, sondern im Sinne bereichsspezifischer, multipler Selbstkonzepte betrachtet. Das bereichsspezifische Selbstkonzept repräsentiert so die subjektive Zuschreibung von Fähigkeiten oder Eigenschaften in einem spezifischen Kontext oder einer spezifischen Situation. Bewertungen im Sinne einer Selbstevaluation erfolgen anhand eines Abgleichs des gegenwärtigen Selbstkonzepts zum einen mit sozialen Erwartungen, z.B. den Rollenerwartungen von Bezugsgruppen, sowie zum anderen mit subjektiven Bewertungsmaßstäben, z.B. eigenen Zielen und Werten. Das Ergebnis eines solchen „Soll-Ist-Vergleichs“ kann man als **Selbstwertgefühl** fassen. Dieses bildet nach Haußer das affektive Element von Identität. Selbstkonzepte können sich im Sinne einer Selbstcharakterisierung je nach Kontext unterscheiden oder übereinstimmen (Shavelson, Hubner & Stanton 1976).

Die **Selbstwirksamkeitserwartung**, hier im Sinne der individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen betrachtet⁸³, kann ebenso wie das Selbstkonzept nach ihrer Reichweite differenziert werden. Selbstwirksamkeit repräsentiert dabei die Aspekte des umfassenderen Konstrukts des Selbstkonzepts, die mit der Einschätzung von Handlungskompetenzen und der Erwartung von

⁸³ Schmitz & Schwarzer (2002) weisen auch auf das Konstrukt der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung hin, welches hier nicht näher betrachtet wird.

Konsequenzen des Handelns umschrieben werden können – bzw. nach Haußer im Sinne von Kontrollüberzeugungen einen handlungsbezogenen Aspekt von Identität. Die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung meint dabei, als globales Konzept einer optimistischen Einschätzung der Lebensbewältigung, „das Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch schwierige Handlungen in Gang zu setzen und zu Ende führen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39). Diese Einschätzung stellt die subjektive Sicht des Individuums dar und muss nicht zwingend mit objektiven Handlungsressourcen einhergehen. Entsprechend kann die Einschätzung realistisch oder auch über- bzw. unterschätzend sein.

Die bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung fokussiert hingegen einen Lebensbereich, z.B. die Tätigkeit als Förderlehrkraft, und impliziert die Erwartung, schwierige Anforderungen, die in einem spezifischen Lebensbereich an das Individuum gestellt werden, auch unter widrigen Bedingungen meistern zu können. So bezieht sich die von Schmitz & Schwarzer (2000; 2002) beschriebene Lehrer-Selbstwirksamkeit auf Überzeugungen wie „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln“.

Dem Konzept Selbstwirksamkeit wird dabei eine stark handlungsleitende Funktion zugeschrieben, wie am Beispiel der Lehrer-Selbstwirksamkeit verdeutlicht werden kann:

„Wenig selbstwirksame Lehrer beispielsweise neigen dazu, einfache aber sichere Unterrichtsaktivitäten zu bevorzugen, da sie sich durch innovative oder komplexe Planungen leicht überfordert fühlen, sie kümmern sich kaum um lernschwache Schüler und sind insgesamt wenig motiviert, guten und verständlichen Unterricht zu halten, da sie sich auch wenig zutrauen. Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit gestalten einen insgesamt herausfordernden Unterricht, sie unterstützen Schüler bei der Erzielung von Lernfortschritten und haben mehr Geduld sowie Zuwendung für lernschwache Schüler, weil sie sich selbst mehr zutrauen, stärker motiviert sind und eine hohe Verantwortung für einen erfolgreichen und verständlichen Unterricht empfinden“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40).

Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen die Auswahl von Handlungen, den Schwierigkeitsgrad der angestrebten Ziele, die investierten Anstrengungen im Zielerreichungsprozess, die Ausdauer angesichts von Schwierigkeiten und Barrieren und damit indirekt den Grad des Handlungserfolges (Schmitz & Schwarzer 2000).

Ausgehend von den Arbeiten Banduras können verschiedene Ursachen beschrieben werden, die zur Entstehung von Selbstwirksamkeit beitragen können, wobei der Grad an Wirksamkeit hier absteigend dargestellt wird (Bandura 1997; Woolfolk 2008, S. 406; Schwarzer & Jerusalem, S. 42ff.):

Kompetenzerleben: Direkte Erfahrungen, z.B. das Lösen einer schwierigen Aufgabe, gelten als einflussreichste Quelle von Selbstwirksamkeit. Entscheidend erscheint dabei, dass der Erfolg wahrgenommen und entsprechend attribuiert wird, das also z.B. eigene Anstrengung oder eigene

Kompetenz zum Erfolg geführt hat (internale Attribuierung). Wird eine Problemstellung aus Sicht des Individuums durch Zufälle oder durch Interventionen weiterer Akteure gelöst (externale Attribuierung) ist keine – oder sogar eine negative – Auswirkung auf die Selbstwirksamkeit zu erwarten.

Stellvertretende Erfahrung: Im Sinne des Modelllernens kann Selbstwirksamkeit auch durch indirekte Erfahrungen, also z.B. die Beobachtung eines anderen Akteurs, entstehen. Das Modell sollte dabei über ähnliche Merkmale wie der Beobachter verfügen, z.B. bezüglich der eingeschätzten Fähigkeiten ('Wenn der das kann, dann kann ich das auch'), und im Idealfall die Schritte der Problemlösung transparent gestalten, z.B. also die Problemlösung verbalisieren.

Soziale Überredung: Auch die Bestätigung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten durch eine als kompetent bzw. glaubwürdig wahrgenommene Person (z.B. Ansporn, positive Rückmeldungen) kann einen Beitrag zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen leisten. Dieser ist allerdings geringer als bei den obigen Aspekten einzuschätzen, da ein Zusammenhang von Handlung und Ergebnis nicht selbst erfahren oder beobachtet, sondern nur symbolisch vermittelt wird.

Aktivierung: Bei einer Anforderung kann emotionale Erregung wahrgenommen werden und im Sinne einer Bedrohung (Angst/Bedenken) oder einer Herausforderung (Begeisterung/Euphorie) interpretiert werden. Diese Erregungszustände können Hinweise auf die eigene Kompetenzerwartung geben und gelten als schwächste Quelle der Entstehung von Selbstwirksamkeit.

Die Selbstwirksamkeitserwartung wird als personale Ressource gesehen, die einen Beitrag zur Lösung von Anforderungssituationen leistet und als starker Prädiktor für das Verhalten gilt. Entsprechend wird die Selbstwirksamkeit auch im Umfeld der Belastungsforschung diskutiert, da von ihr z.B. die Einschätzung des Stresserlebens abhängt (Lazarus & Folkman 1987).

Neben der Selbstwirksamkeit erscheinen allerdings auch das Vorwissen, die objektiven Fähigkeiten sowie die vorgestellten Konsequenzen – und damit auch die motivationalen Anreize des Handelns – bedeutsam für das Handeln. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, die nicht mit entsprechenden Fähigkeiten einhergeht, stellt sich beispielsweise als Überschätzung der eigenen Möglichkeiten dar und hat entsprechend keinen oder sogar einen negativen Einfluss auf die Bewältigung von Anforderungen.

Identität kann in Form eines Selbstbilds „innerhalb eines bestimmten Lebensbereichs wie Beruf, Freizeit, Familie oder Partnerschaft“ (Stoll, Schreiber & Vanotti 2012, S.120) betrachtet werden. Solche Teil-Identitäten bilden die genannten Komponenten der Selbstdefinition (Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit) in spezifischen Kontexten ab und bündeln diese. Für die Interpretation einer Identität als Förderlehrkraft erscheint auf Basis der vorhandenen Daten nur eine Annäherung an eine kontext- oder bereichsspezifische Form der Identität (Identität als

Förderlehrkraft im Rahmen des spezifischen Settings Förderunterricht) möglich.

Im Sinne einer rollentheoretischen Betrachtung kann das Handeln in einer Rolle, sprich die Übernahme von Erwartungen und die individuelle Gestaltung der Rolle, als Aushandlung von Identität gesehen werden. Folgt man Krappmann (2005), dann entsteht eine Ich-Identität aus der Balance zwischen persönlicher Identität (die Einzigartigkeit der individuellen Biographie) und sozialer Identität (dem Erleben tatsächlicher oder postulierter Erwartungen anderer), also aus der aktiven Auseinandersetzung eines Individuums mit der Umwelt. Das Individuum wird mit Rollenerwartungen konfrontiert, verarbeitet diese und bringt eigene Vorstellungen mit ein. Die spezifische Leistung beim Aufbau einer Identität besteht aus dieser Sicht darin, mit den Spannungen und Widersprüchen zwischen eigenen Erwartungen, Interessen oder Zielen und den Fremdzuschreibungen umzugehen bzw. diese Spannungen ggf. auszuhalten. In diesem Sinne kann die Entwicklung einer Identität auch scheitern. Eine langfristig gesicherte Identität als abgeschlossenes Produkt ist dieser Vorstellung zufolge nicht zu erreichen, da Rollenhandeln ein stetiges Aushandeln in Interaktionen impliziert. Vielmehr geht es darum, mit der eigenen Ausgestaltung der Rolle einen Zustand zu erreichen, der für das Individuum wie für die Bezugsgruppen eine Aufrechterhaltung der Interaktion ermöglicht. Gerade da aber die soziale Rolle aus Sicht der Interaktionisten das Handeln nicht determiniert und eine aktive Auseinandersetzung mit der Rolle in vielen Fällen notwendig erscheint, kann das Agieren in einer Rolle als Anstoß für die Entwicklung von Identität gesehen werden. Umgekehrt gilt ebenso, dass die Identität eine Voraussetzung für gelungenes Rollenhandeln darstellt (Krappmann 2005, S. 97).

Da Individuen in unterschiedlichen Lebensbereichen unterschiedliche Rollen einnehmen, die wiederum auf Basis unterschiedlicher Erwartungen übernommen bzw. ausgestaltet werden, stellt sich die Frage, ob und ggf. wie ein kohärentes Bild von sich entstehen kann. Die Konstruktion von Ich-Identität stellt sich als Aufgabe dar, die verschiedenen Teil-Identitäten in ein Passungsverhältnis zu bringen, das sowohl subjektiv als auch sozial überzeugend wirkt (Warwas 2012). Aus Sicht des Rollenhandelns meint sozial überzeugend dabei, dass zumindest die als bedeutsam erachteten Bezugsgruppen dem Identitätsentwurf des Individuums zustimmen müssen.

Ein stabiles Selbst verlangt eine möglichst große Konsistenz von Teil-Identitäten. Der Vorstellung eines im Rahmen der Sozialisation erworbenen, stabilen und kontextunabhängigen Identitätskerns, wie z.B. bei Erikson (1973) beschrieben, wird in der heutigen Diskussion die Vorstellung entgegengestellt, dass die Entwicklung von Identität ein unabschließbares Projekt ist und sich in Form einer „permanenten Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren Welten“ (Keupp et al. 1999, S. 30) zeigt. Eine stabile, dauerhaft kohärente und konsistente Identität ist demnach angesichts der Veränderungsdynamik in der postmodernen Welt genauso wenig möglich wie die bloße Übernahme von Identitätsentwürfen, z.B. durch gesellschaftliche Positionen und damit verbundene Rollen.

Positiv wendet dies Keupp wenn er darauf hinweist, dass damit nicht zwingend ein „Verlust der Mitte“ einhergehen muss, sondern dass darin auch das Potenzial eines „Zugewinns kreativer Lebensmöglichkeiten“ (Keupp 1989, S. 64) liegen kann. Das Individuum muss sich selbst eine 'innere Lebenskohärenz' schaffen. Diese hat eine äußere Dimension, mit der die Integration in soziale Bezüge, die Anerkennung durch andere und die Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit umschrieben werden. Die innere Dimension umschreibt demgegenüber die Konstruktion und Aufrechterhaltung von Kohärenz und Selbstanerkennung sowie das Gefühl von Authentizität und Sinnhaftigkeit. Diese Aspekte stellen die 'Modi der Identitätsarbeit' dar und sind demnach auch Anknüpfungspunkte für eine Einordnung des Gelingens oder Nicht-Gelingens von Identitätsarbeit (Keupp et al. 1999). Ein Gefühl der Kohärenz, der Authentizität, aber auch der Anerkennung durch andere stellt demnach auch in einer Vorstellung fragmentierter Patchwork-Identitäten, die sich aus verschiedenen Lebensbereichen speisen, das Ziel jeglicher Identitätsentwicklung dar.

Die genannten Konzepte können das theoretische Modell, im Rahmen dessen mit dem „naiven“, also nicht theoretisch fundierten, Konzept des Selbstbilds bzw. des Bilds der Rolle als Förderlehrkraft argumentiert wurde, in Teilen ergänzen bzw. erlauben einen differenzierten Blick auf die Konsequenzen, die sich aus den Anforderungen und den Handlungen der Förderlehrkräfte ergeben. Die Anreicherung des Modells erfährt dabei eine Einschränkung dahingehend, da sich die genannten Konzepte mit den empirisch erhobenen Daten nicht umfassend belegen oder verknüpfen lassen. Die Situationen bilden in der Regel einen Querschnitt ab, nur in wenigen Fallberichten kann eine längerfristige Entwicklung des Selbstbilds beobachtet werden. Zudem erscheint hier nur eine Interpretation in Hinblick auf bereichsspezifische Konzepte möglich. Die Erhebung deckt nur einen Lebensbereich der Förderlehrkräfte, die konkrete Tätigkeit als Förderlehrkraft, ab, so dass keine globalen Aussagen getätigt werden können.

Trotz dieser Einschränkungen lassen sich einige mögliche Zusammenhänge zwischen den von den Förderlehrkräften beschriebenen Anforderungssituationen und potenziellen Auswirkungen auf die genannten Konzepte (bereichsspezifischer) Identität – Selbstkonzept, Selbstwahrnehmung und Kontrollüberzeugungen – nachzeichnen. In Verknüpfung mit den Ausführungen zur Rollentheorie, bei der die Rolle der Förderlehrkraft zwischen Rollengestaltung und -übernahme angesiedelt wurde, lässt sich vermuten, dass die Rolle als Förderlehrkraft und damit eine bereichsspezifische Identität beim Auftreten von Anforderungen zur Disposition steht und in einigen Fällen (neu) ausgehandelt werden muss. Besonders deutlich tritt dies in den Fällen auf, in denen die Rolle des Subjekts als Förderlehrkraft von einzelnen oder mehreren Bezugsgruppen offenkundig angezweifelt oder nicht akzeptiert wird. Die Bewältigung oder Nicht-Bewältigung von Anforderungen hat in diesem Sinne, abhängig von der subjektiven Bewertung der Situation, Auswirkungen auf das Selbstkonzept und ggf.

auch auf die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf ähnliche Anforderungen. Die Identität als Förderlehrkraft kann so bedroht, oder bei positiver Einschätzung der Bewältigung, behauptet oder ausgebaut werden. Neben der Außenwahrnehmung können aber eigene Ansprüche oder Erwartungen mit dem Verlauf von Situationen kollidieren oder übereinstimmen. Dies kann dazu führen, dass eigene Ansprüche revidiert werden, um eine Balance zu schaffen, oder dass Anstrengungen unternommen werden, um eigenen oder fremden Erwartungen begegnen zu können. Die subjektive Einschätzung der Situationsbewältigung und die Einordnung in das Selbstkonzept erfolgt gestuft und erscheint abhängig von der Attribuierung. Situationen, die positiv verlaufen, müssen nicht automatisch zu einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung führen, wenn sie nicht in Bezug auf eigene Fähigkeiten oder Anstrengungen attribuiert werden. In manchen Situationen wird die Lösung z.B. auf Zufälle oder das Handeln anderer Akteure zurückgeführt, so dass hier kein Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung identifiziert werden kann. Umgekehrt haben Situationen, die nicht oder nur teilweise bewältigt werden konnten, nicht zwingend einen negativen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung, wenn das Nicht-Gelingen z.B. auf die schwierigen Rahmenbedingungen zurückgeführt wird. Bei einer entsprechenden Attribuierung erscheint allerdings ein bedeutsamer Einfluss des Kompetenzerlebens bzw. des Erlebens von Defiziten auf die Selbstwirksamkeitserwartung vorzuliegen. Schwieriger nachzuweisen sind mögliche Auswirkungen der anderen von Bandura genannten Ursachen auf das Empfinden von Selbstwirksamkeit. In der Einschätzung der Situationen geben die Förderlehrkräfte allerdings häufig an, sich bei der Auswahl von Handlungen an Modellen wie z.B. Lehrern der eigenen Schulzeit oder Praktikumslehrern orientiert zu haben. Hier kann ein positiver Einfluss auf die Selbstwirksamkeit dahingehend nachzuvollziehen sein, dass erfolgreiche Handlungen solcher Modelle, z.B. die Bewältigung vergleichbarer Anforderungen, den Glauben daran erhöhen, Anforderungen im Rahmen des Förderunterrichts bewältigen zu können.

Wie beschrieben gibt ein Teil der Förderlehrkräfte an, in bestimmten Situationen daran gezweifelt zu haben, ob sie ein guter Lehrer sind. Dies kann im Sinne der theoretischen Anschließung dahingehend bewertet werden, dass an die Förderlehrkräfte bei der Konfrontation mit Anforderungen zumindest phasenweise die Aufgabe gestellt wird, ihre Identität als Förderlehrkraft neu auszuhandeln oder anzupassen. Nur in zwei Fällen wird deutlich, dass aus der Nicht-Bewältigung von Anforderungen explizit negative Wirkungen in Bezug auf eine Identität als Förderlehrkraft ausgehen bzw. die Erfahrungen im Förderunterricht in Resignation umschlagen. Identitätsarbeit als Ausbalancieren von Erwartungen zeigt sich insbesondere in den Situationen, in denen Förderlehrkräfte Erwartungen an sich oder andere revidieren, ihre Rolle also aktiv gestalten. In den meisten Fällen gelingt diese 'Identitätsarbeit', so dass sich die Förderlehrkräfte ihrer Stellung im Setting des Förderunterrichts sicher sind und sich eine Balance zwischen sozialer und personaler Identität zeigt – bzw. sich ein Gefüge von Kohärenzerleben, Anerkennung und dem Gefühl der Authentizität für die Tätigkeit als

Förderlehrkraft abzeichnet, das als Teil-Identität umschrieben werden kann. Dies zeigt sich auch mit einer Perspektive auf die berufsbiographische Entwicklung der Befragten. So gibt die überwiegende Mehrheit der Förderlehrkräfte an, sich durch die erlebten Situationen in ihrer Berufswahl bestätigt zu fühlen). Beispielhaft sei hier auf eine Aussage einer Förderlehrkraft verwiesen, die den Zusammenhang von Selbst- und Fremdeinschätzung im Sinne eines positiven Selbstkonzepts und einer entsprechenden Selbstbewertung zum Ausdruck bringt: „Unser Verhalten [das Einschreiten bei einer Rauferei] brachte uns auch bei den restlichen Schülern der Klasse 8/9, auch denjenigen die den Unterricht bei uns nicht besuchen, große Sympathiepunkte ein. Seit diesem Zeitpunkt gestaltete sich auch die Zusammenarbeit mit der Klassenlehrkraft einfacher, die uns in den darauffolgenden Stunden viel Fördermaterial zukommen ließ“ (DZ1987).

10 Diskussion und Einschätzung der Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde der Versuch unternommen, im Sinne einer explorativen Herangehensweise Einblicke in ein weitgehend unerforschtes Feld zu gewinnen. Leitend waren dabei folgende Fragestellungen, die sich im Sinne der Grounded Theory-Methodologie erst im Lauf des Forschungsprozesses ausdifferenziert haben:

- Die bewusst offen gehaltene Grundfrage war, ob, bezogen auf die subjektive Wahrnehmung der Förderlehrkräfte, im Rahmen des Förderunterrichts bedeutsame Situationen auftreten. Einfach ausgedrückt ging es grundlegend um die Frage: Was passiert im Förderunterricht?
- Auf Basis der ersten Erhebungs- und Auswertungsschleifen wurde diese Fragestellung konkretisiert. Es zeigte sich sehr schnell, dass Förderlehrkräfte mit unterschiedlichen, teils sehr fordernden Situationen konfrontiert werden. Entsprechend wurde das Erkenntnisinteresse dahingehend fokussiert, wie die Förderlehrkräfte mit Anforderungen umgehen und welche Konsequenzen sich aus dem Handeln ergeben.

Die 'Bottom-Up'-Herangehensweise der Grounded Theory bietet, gerade auf 'unbekanntem Terrain', die Chance, einen anderen Blick auf Phänomene zu erhalten als mit hypothesenprüfenden Verfahren. Die so erhobenen Daten erlauben eine plastische Darstellung der Phänomene, eine Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit und eine empirisch fundierte Generalisierung im Sinne des Aufbaus einer theoretischen Modellbildung.

Wie im empirischen Teil der Arbeit gezeigt werden konnte, werden an die Förderlehrkräfte unterschiedliche, teils divergierende und zudem häufig gleichzeitig auftretende Anforderungen gestellt. Diese unterscheiden sich, anders als aufgrund der spezifischen Rahmenbedingungen zu vermuten war, nicht wesentlich von Anforderungen, die an Lehrkräfte in Regelklassen gestellt werden. Auch im Rahmen des Förderunterrichts wird so die Multidimensionalität von Anforderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden, sichtbar. Die im Projekt Mercator-Förderunterricht intendierten (Teil-) Ziele, dass studentische Förderlehrkräfte Erfahrungen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität sammeln sollen, konnten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur in Teilen abgebildet werden. So stellen sowohl fachliche oder fachdidaktische Herausforderungen, z.B. in Bezug auf die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, als auch Herausforderungen, die sich aus einer kulturell heterogenen Schülerschaft ergeben, nicht die zentralen Anforderungsdimensionen für Förderlehrkräfte dar. Vielmehr zeigen sich über diese mit dem Projekt intendierten Ziele hinausführende Aspekte, die insbesondere in Bezug auf pädagogische Anteile eines professionellen Selbst als Lehrkraft Anknüpfungspunkte deutlich werden lassen. In einigen Fällen wird z.B. deutlich, dass den Förderlehrkräften, die sich alle in der ersten

Ausbildungsphase der Lehrerbildung befinden, Kompetenzen in der Klassenführung oder bei der Bewältigung von Konflikten abgehen bzw. sich das Fehlen entsprechender Handlungsrouninen bemerkbar macht.

Das aus den Anforderungsdimensionen heraus entwickelte theoretische Modell zeigt, dass der Umgang mit der nicht eindeutig definierten Rolle als Förderlehrkraft als zentraler Aspekt hinter den Anforderungen steht. Die Förderlehrkräfte müssen, soweit ihr Handeln erfolgreich sein soll, lernen, mit den Ambivalenzen der Rolle umzugehen, zwischen Handlungsalternativen abzuwägen und letztlich zu entscheiden, welche Handlung erfolgversprechend erscheint.

Im Folgenden werden die Methode und das Untersuchungsdesign der Erhebung diskutiert und es wird der Frage nachgegangen, ob und ggf. in welcher Form dem Rollenhandeln als Förderlehrkraft ein Potenzial für eine professionelle Entwicklung als Lehrkraft insgesamt innewohnt.

10.1 Kritische Reflexion der Methode und des Forschungsdesigns

Möglicherweise ist der oben genannte, eher geringe Stellenwert von Anforderungen aus dem Bereich 'sprachliche und kulturelle Heterogenität' auf den Einfluss eines methodischen Bias zurückzuführen. Fragt man, wie in der vorliegenden Untersuchung, nach *einer* bedeutsamen Situation, die im Rahmen des Förderunterrichts erlebt wurde, so erscheint es durchaus möglich, dass z.B. Aspekte wie spezielle Vermittlungsprobleme oder diagnostische Anforderungen aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache, die gewissermaßen das 'Alltagsgeschäft' der Förderlehrkraft ausmachen, rückblickend nicht als besonders bedeutsam wahrgenommen werden – anders als z.B. als 'brisanter' wahrgenommene Situationen, bei denen es z.B. zu Konflikten oder körperlichen Auseinandersetzungen im Förderraum kommt. Diese mögliche Verzerrung, die im Untersuchungsdesign angelegt ist, muss bei der Einordnung der Anforderungen mitbedacht werden. In einigen Fallberichten wird deutlich, dass sich fordernde Situationen über die gesamte Laufzeit des Förderunterrichts hinweg zeigen, z.B. bei andauernden Motivationsproblemen auf Seiten der Schüler. In anderen Fallberichten beziehen sich die Förderlehrkräfte auf bestimmte Phasen im Schuljahr oder auf singuläre Ereignisse. Die gewählte Erhebungsmethode auf Basis kritischer Ereignisse verweist also nicht auf das Anforderungserleben von Förderlehrkräften über die gesamte Dauer der Tätigkeit hinweg – außer die Förderlehrkräfte berichten von sich aus über längerfristig auftretende Anforderungen. Nichtsdestotrotz erscheint die Methode geeignet, um die Bandbreite an Anforderungen, die an Förderlehrkräfte im Rahmen des Förderunterrichts gestellt werden, abbilden zu können. Belastung und Beanspruchung hingegen als multikausale Phänomene können mit dem hier verwendeten Forschungsdesign nur ansatzweise nachvollzogen werden. Eine Betrachtung dieser Fragestellungen würde einen genaueren Blick insbesondere auf individuell wirksame protektive Faktoren, Risikofaktoren und Copingmuster sowie eine längsschnittlich angelegte Erhebung

bedingen. Zudem bilden die 'bedeutsamen Situationen' nur einen – wenn auch den wichtigsten – Teil der Tätigkeit der Förderlehrkräfte ab, da Aspekte wie die Vor- und Nachbereitung des Förderunterrichts hier keine oder kaum Beachtung finden. Diese Aspekte wären aber bei einer Betrachtung von Belastung und Beanspruchung genauso mit einzubeziehen wie Aspekte der Belastung durch das Studium, durch weitere Nebentätigkeiten oder private Belastungen. Die Erhebung kritischer Ereignisse mittels eines Online-Fragebogens, der bezogen auf die zentralen Aspekte eine Vorstrukturierung aufweist (Vorauslaufende Bedingungen, Schilderung des Ereignisses, Situationsspezifische Bedingungen, Folgen), hat in diesem Sinne die Befragten dazu gezwungen, ein Ereignis zu fokussieren und dieses prägnant darzustellen. Diese vorgegebene Struktur erleichterte dabei die Vergleichbarkeit der beschriebenen Situationen deutlich und scheint einer gänzlich offenen Fragestellung überlegen.

Die Form der Online-Erhebung hat sich insgesamt bewährt, da hiermit eine vergleichsweise große Zahl an Fällen auf ökonomische Art und Weise erhoben werden konnte. Qualitative Interviews, die als Erhebungsmethode bei den ersten Überlegungen zum methodischen Vorgehen durchaus in Betracht kamen, hätten zwar die Möglichkeit geboten, an bestimmten Stellen gezielt nachfragen zu können, was bei einer Online-Erhebung nicht möglich ist. Andererseits hätten so schon aus forschungsökonomischen Gründen weniger Anforderungssituationen erhoben werden können und eine theoretische Sättigung wäre bei weitem schwieriger zu erreichen gewesen. Zudem boten die quantitativen Items sowie die zusätzlichen Textfelder mit Fragen zur Einschätzung der Situation die Möglichkeit, bestimmte 'vorformulierte' Fragen dennoch aufzugreifen, z.B. zur subjektiven Bedeutung der Situation, zur Einschätzung des eigenen Handelns, zur Frage der Beeinflussung der Handlung, zur Vorbereitung auf die Anforderungen durch das Studium usw., diese systematisch zu erheben und damit die Möglichkeit der Fallkontrastierung zu eröffnen. Auch die Rücksprachen mit den Beteiligten im Rahmen der 'Validierungs-Workshops' sowie die Gespräche mit weiteren Beteiligten, insbesondere mit der Projektleitung, wurden als Möglichkeit hinzugezogen, offenen Fragen nachzugehen.

Diese Rückbindung an die Befragten, also an die Praxis der Förderlehrkräfte, erschien in verschiedener Hinsicht bedeutsam. Neben der Beantwortung offener Fragen konnten in diesen Gesprächen über den gesamten Zeitraum der Erhebung hinweg auch einige weiterführende Aspekte erhoben werden (z.B. Variationen bereits bestehender Anforderungsdimensionen), die zu einer theoretischen Sättigung der Kategorien beigetragen haben. Insbesondere der letzte 'Validierungs-Workshop' mit Förderlehrkräften nach Abschluss der Auswertungsphase stellte sich in Hinblick auf die 'Sättigung' als besonders bedeutsam heraus. Die anwesenden Förderlehrkräfte sahen die Anforderungen ihrer Tätigkeit in den vorgestellten Kategorien sowie im theoretischen Modell gut abgebildet und hatten, abgesehen von Details, keine zusätzlichen Anmerkungen zur Darstellung,

Analyse und Einordnung der Daten. Diese Rückbindung an und die Bestätigung der Relevanz durch die Praxis stellt m.E. ein wesentliches Merkmal gelungener Grounded Theory dar. Zudem konnte mit der Rückbindung der Faktor der Subjektivität der Falldarstellungen, die ja auf Selbstauskünften der Förderlehrkräfte und somit auf deren subjektiver Wahrnehmung von Anforderungssituationen beruhen, verringert werden.

Neben der Validierung durch 'Betroffene' hat sich auch die Validierung der Kategorien durch die Zusammenarbeit mit Forschungspartnern bewährt. In der Phase des offenen bzw. axialen Kodierens konnten so die Daten aus unterschiedlichen Perspektiven durchdrungen und neue Zusammenhänge erkannt werden. In der Phase des selektiven Kodierens konnte die Zuordnung der Fälle zu den entwickelten Achsenkategorien überprüft und in einigen wenigen Fällen angepasst werden.

Schwieriger gestaltet sich m.E. der Umgang mit theoretischen und empirischen Anschlüssen. Diese ermöglichen eine Einordnung der aus den empirischen Daten entwickelten Kategorien und theoretischen Modellierungen sowie eine Anbindung an bestehende Diskurse. Andererseits zeigt sich im Verlauf eines intensiven Forschungsprozesses eine Fülle möglicher Bezüge, so dass eine gezielte Auswahl nötig wird und andere, vielleicht ebenfalls interessante und relevante, Aspekte zwangsläufig nicht beachtet werden können. So wäre es z.B. in Bezug auf das Rollenhandeln, aber auch die Aspekte der Professionalisierung, interessant gewesen, neben den soziologischen und psychologischen Anschlüssen auch die vielleicht weniger dem aktuellen Mainstream entsprechende Perspektive der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Sinne einer „Selbsterziehung des Erziehers“ (vgl. Kiel & Braune 2012) zu diskutieren, was aber mit Blick auf den Umfang und die Konsistenz der Arbeit nicht weiter verfolgt wurde.

Neben der notwendig selektiven Auswahl theoretischer Anschlüsse ist auch auf einige weitere Aspekte zu verweisen, die im Rahmen dieser Erhebung nicht fokussiert wurden:

- In Bezug auf aktuelle Forschungsfragen im wissenschaftlichen Diskurs hätte bereits in der Datenerhebung z.B. der Aspekt des 'Team-Teaching' der meist im Tandem agierenden Förderlehrkräfte stärker akzentuiert werden können. Angesichts der Diskussion um Team-Teaching, gerade auch in Hinblick auf die Bemühungen um eine inklusive Schule und die damit einhergehende steigende Bedeutung der Kooperation von Lehrkräften, bzw. die der Zusammenarbeit von Lehrkräften mit weiteren Akteuren, scheint dieser Bereich in der Anlage dieser Erhebung zu wenig beleuchtet und bedarf weiterführender Untersuchungen. Interessant wären hier z.B. die Fragen, wie die Aufgabenverteilung in den Tandems konkret abläuft oder ob und ggf. welche Konflikte innerhalb der Teams auftreten.
- Ebenso wurde die Diskussion um das Potenzial von Lehrkräften mit eigenem Migrationshintergrund nicht weiter aufgegriffen. Von den Förderlehrkräften, die an der

Online-Erhebung teilgenommen haben, besitzen ca. 25% einen eigenen Migrationshintergrund. Diese Stichprobe böte durchaus Anlass, auf mögliche Unterschiede in der Wahrnehmung durch die Schüler oder in Bezug auf das Rollenhandeln von Förderlehrkräften einzugehen. So könnte man z.B. die Frage herantragen, ob Förderschüler Förderlehrkräfte mit oder ohne Migrationshintergrund unterschiedlich wahrnehmen, oder ob Förderlehrkräfte mit Migrationshintergrund einen leichteren Zugang zu bestimmten Schülern finden. Allerdings zeigte sich bei der Analyse der Fälle sehr schnell, dass die Themen der sprachlichen und kulturellen Heterogenität in den Fördergruppen mit dem Blick auf Anforderungen keine zentrale Rolle spielen, so dass diese Frage nicht weiter verfolgt wurde.

- In diesem Zusammenhang ist auch darauf zu verweisen, dass Themen aus dem Bereich 'Deutsch als Zweitsprache' - als bedeutsam erachteter Teil von Lehrerprofessionalität - im Rahmen dieser Studie nicht eingehend untersucht wurden. 'Deutsch als Zweitsprache' wird im Rahmen dieser Untersuchung als fachlicher bzw. fachdidaktischer Aspekt von Lehrerkompetenz betrachtet. Aufgrund der bereits genannten, vergleichsweise geringen Bedeutung von Anforderungen aus diesem Bereich wurde auf eine weiterführende Diskussion der Thematik verzichtet. Entsprechende tiefergehende Analysen sind mit der Vergabe von Qualifikationsarbeiten am Lehrstuhl 'Didaktik des Deutschen als Zweitsprache' an der LMU München in Vorbereitung.
- Auf Basis der vorliegenden Daten zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede bzgl. des Auftretens von bestimmten Anforderungen an bestimmten Schularten oder Jahrgangsstufen. Dieser doch überraschende Aspekt könnte mit einer weiteren Ausweitung des Samples eingehender untersucht werden.
- Interessante Perspektiven böte auch eine weiterführende Beschäftigung mit der Frage der Kompetenzentwicklung von Förderlehrkräften. Die erhobenen Situationen bieten hier zwar im Sinne einer explorativen Erhebung erste Hinweise, z.B. indem man von Anforderungen auf zur Bewältigung notwendige Kompetenzen schließen und diese im Kontext (domänenspezifisch) verorten kann. Für die Darstellung eines konkreten Kompetenzerwerbs wären aber weiterführende Untersuchungen nötig, die über die Erhebung kritischer Situationen auf Basis von Selbstauskünften hinaus reichen sollten.

Das im Rahmen dieser Studie erarbeitete theoretische Modell stellt sich im Sinne der Grounded Theory-Methodologie als materiale Theorie mit 'mittlerer Reichweite' dar. Das bedeutet, die Ausarbeitung der Achsenkategorien sowie des theoretischen Modells basiert auf der explorativen empirischen Betrachtung des spezifischen Settings des Förderunterrichts und kann entsprechend keine Gültigkeit darüber hinaus für sich beanspruchen, z.B. in Hinblick auf eine Theorie des

Rollenhandelns von Lehrkräften insgesamt. Nichtsdestotrotz erscheint das Modell anschlussfähig; eine Erhöhung der Reichweite hin zu einer Theorie mit formalem Charakter könnte dabei aus meiner Sicht in zwei möglichen Ausrichtungen vonstattengehen:

- Bezogen auf das Projekt Förderunterricht könnte eine Ausweitung zu einer 'Theorie des Förderunterrichts' vorgenommen werden. Dies würde u.a. implizieren, dass man andere Standorte mit den jeweils spezifischen Rahmenbedingungen untersucht – so wurde bereits auf die Vermutung hingewiesen, dass z.B. der Förderort 'Schule' andere Anforderungen mit sich bringt als eine Förderung in anderen Settings (an der Universität, an Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe o.ä.). Auch eine weiterführende, gezielte Ausweitung des theoretischen Samples wäre in diesem Sinne ein gangbarer Weg⁸⁴. Eine umfassendere Theorie des Förderunterrichts würde aber zudem bedingen, neben den Förderlehrkräften auch andere (theorie-)bestimmende Faktoren (z.B. die Förderschüler, die Förderinhalte) in den Blick zu nehmen.
- Bezogen auf eine allgemeine Theorie des Rollenhandelns von Lehrpersonen würde eine Ausweitung der Ergebnisse auf Lehrkräfte an Regelschulen m.E. zu weit greifen, da sich das Handeln als Akteur des Systems Schule doch in einigen Aspekten vom Setting des Förderunterrichts unterscheidet – so vergleichbar die Anforderungen sich auch darstellen. Interessant wäre allerdings eine Erweiterung der Datenbasis in Hinblick auf das Lehrerhandeln in vergleichbaren Settings, die man als 'non-formale' Lehr-Lernarrangements bezeichnen kann. Solche Settings sind außerhalb des formalen Schulsystems angesiedelt, stellen aber dennoch organisierte Formen des Lernens dar. Mögliche Anknüpfungspunkte zeigen sich hier z.B. im Bereich der organisierten Nachhilfe, aber insbesondere auch mit Blick auf die Entwicklung von Ganztagschulen. Es ist davon auszugehen, dass sich hier, im Zuge des Ausbaus ganztägiger Schulformen, gerade im Bereich der Nachmittagsbetreuung Lehr-Lern-Settings entwickeln – z.B. durch den Einbezug außerschulischer Akteure – in denen ähnliche Anforderungen an Lehrpersonen gestellt werden, wie es in der vorliegenden Studie der Fall ist.

⁸⁴ So könnte man in Folgeerhebungen z.B. gezielt nach männlichen Förderlehrkräften oder älteren Förderlehrkräften suchen und diese zur Kontrastierung heranziehen. Allerdings sind die Möglichkeiten des theoretischen Samplings im Rahmen des Projekts Förderunterricht dahingehend begrenzt, als dass nur eine vergleichsweise kleine Zahl von Förderlehrkräften (Schuljahr 2011/2012: 120 Studierende) im Rahmen des Projekts tätig ist. Das bedeutet z.B., dass im Erhebungszeitraum von den wenigen männlichen Förderlehrkräften beinahe alle an der Untersuchung teilgenommen haben und eine Ausweitung des Samples auf weitere männliche Förderlehrkräfte zumindest am Standort München kaum möglich erscheint.

10.2 Die Tätigkeit als Förderlehrkraft und das Potenzial von Professionalisierung

Als Anknüpfungspunkte zur Frage des 'Professionalisierungspotenzials', das die Tätigkeit als Förderlehrkraft bietet, lassen sich verschiedene professionstheoretische Überlegungen heranziehen, hinter denen letztlich die Fragen stehen 'Was ist ein guter Lehrer?' bzw. 'Wie wird man zu einem guten Lehrer?' (vgl. für aktuelle Überblicksdarstellungen Mulder & Gruber 2011; Diehl & Krüger 2011; Cramer 2012). Ohne den auf verschiedenen Ebenen geführten Diskurs im Detail aufzugreifen lässt sich festhalten, dass sich die unterschiedlichen professionstheoretischen Fragestellungen grob in zwei paradigmatische Sichtweisen unterteilen lassen. Zum einen in eine strukturtheoretische oder differenztheoretische Sicht auf Professionalität (bzw. die Professionalisierung als Entwicklung hin zu Professionalität), welche insbesondere auf die Unsicherheit des pädagogischen Handelns verweist und, oft in Verbindung mit biographischen Ansätzen, Professionalität als Entwicklungsaufgabe verortet, wobei Reflexivität eine zentrale Zielperspektive darstellt. Zum anderen betonen kompetenztheoretische Ansätze, die häufig auch in Verbindung mit Erkenntnissen aus der Expertiseforschung betrachtet werden, diejenigen Aspekte, die nötig erscheinen, um den Lehrerberuf ausüben zu können – der Grad an Professionalität zeigt sich dieser Betrachtungsweise zufolge am Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein entsprechender Kompetenzen.

10.2.1 Strukturtheoretische Ansätze

Aus einer strukturtheoretischen Sicht wird in Bezug auf das Thema Professionalität im Lehrerberuf, meist mit dem Verweis auf die Arbeiten Oevermanns (vgl. u.a. Oevermann 1996), insbesondere betont, dass Lehrerhandeln strukturell unsicheres Handeln ist und sich eine pädagogische Tätigkeit insgesamt durch „Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit beruflichen Handelns“ (Combe & Kolbe 2004, S. 833) charakterisieren lässt. Lehrkräfte werden mit einem komplexen Bündel an z.T. widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert, die auf einer abstrakteren Ebene in Form von Antinomien diskutiert werden (Helsper 1996; 2000; Terhart 2011; Rothland 2013), z.B.:

- Nähe und Distanz: Spannung zwischen Nähe und Distanz; diese basiert auf der Notwendigkeit rollenspezifischen Handelns im Setting der Schule (z.B. distanzierte Haltung, Neutralität), obgleich sich Lehrer und Schüler auch als Menschen begegnen und affektive oder emotionale Aspekte auch für die Lehrerrolle bedeutsam erscheinen, z.B. in Hinblick auf individuelle Förderung oder den Umgang mit individuellen Problemlagen bei Schülern.
- Einheitlichkeit und Differenz: Lehrkräfte sind einerseits verpflichtet, alle Schüler gleich zu behandeln – andererseits machen es individuelle Lebenslagen (z.B. spezieller Förderbedarf) nötig, Schüler ggf. unterschiedlich zu behandeln.
- Organisation und Interaktion: Spannung zwischen bürokratischen bzw. administrativen

Vorgaben des Schulsystems, die in Richtung einer Formalisierung weisen, und einer möglichst offenen, lebendigen Interaktion zwischen den Akteuren im Klassenzimmer.

- Autonomie und Heteronomie: Der 'Zielvorstellung' einer autonomen, eigenverantwortlich agierenden Persönlichkeit steht die Abhängigkeit der Schüler in ihrer Rolle gegenüber.

Aufgabe der Lehrerbildung ist es demnach, Studierende auf diese strukturellen Gegebenheiten und damit auf ein Berufshandeln, das nicht 'technologisierbar', nicht umfassend im Sinne eines beruflichen Rüstzeugs erlernbar erscheint, adäquat vorzubereiten. Zentrales Element von Professionalität wäre demnach die „Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität“ (Terhart 2011, S. 206). Vertreter dieser Richtung weisen so z.B. auf das Potenzial von Fallarbeit hin, um die für die Entwicklung eines professionellen Selbst als zentral erachtete Reflexivität zu fördern (Reh 2004).

10.2.2 Kompetenztheoretische Ansätze

Eine andere Sicht auf die Frage nach der Professionalität bzw. den Möglichkeiten einer Professionalisierung bietet eine kompetenztheoretische Betrachtung des Lehrerhandelns bzw. der Lehrerbildung. Hier wird der Fokus darauf gelegt, welche Voraussetzungen für erfolgreiches Lehrerhandeln nötig sind und davon ausgegangen, dass solchermaßen erfolgreiches Lehrerhandeln auf erworbenen – und erwerbbaaren - professionellen Kompetenzen beruht (Baumert & Kunter 2006). Handlungsfähigkeit von Lehrkräften entsteht durch den kumulativen Aufbau von Kompetenzen, d.h. als kompetent kann derjenige beschrieben werden, der die „Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt, Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsbewusst zu lösen, sein Vorgehen zu reflektieren sowie zu bewerten vermag und dabei das eigene Verhaltensrepertoire weiterentwickelt“ (Cramer 2012., S. 35).

Im Zentrum des Interesses stehen dabei Vorbereitung, Planung und Durchführung von Unterricht (Bromme 2008). Lehrerexpertise bezeichnet also das spezifisch auf diesen, als zentral erachteten, Aspekt des Lehrerberufs bezogene Wissen und Können, das im Rahmen der Ausbildung erworben und während der beruflichen Tätigkeit weiter ausgebaut werden kann. Vertreter des kompetenztheoretischen Paradigmas lehnen eine in der Strukturtheorie angelegte 'therapeutische' Sicht auf das Verhältnis von Lehrer und Schüler ab und betonen den Vorrang des Unterrichtens vor dem Erziehen. So sehen z.B. Baumert und Kunter (2006, S. 473) „die didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht als zentrale Anforderung für den Lehrerberuf und das professionelle Kompetenzprofil von Lehrkräften“.

Die unterschiedlichen Modelle von Lehrerkompetenzen basieren in der Regel auf empirisch erhobenen Anforderungen des Lehrerberufs, die allerdings aufgrund der situativen und domänenspezifischen Unterschiede, sprich der Komplexität und Vielfalt an Anforderungen im Lehrerberuf, bis dato kaum Eingang in ein Gesamtmodell gefunden haben. Eine auch für die heutige Diskussion einflussreiche Taxonomie des Lehrerwissens⁸⁵ liegt mit den Arbeiten Shulmans (Shulman 1986; 1987) vor. Er identifiziert insgesamt sieben Bereiche des professionellen Lehrerwissens, von denen content knowledge (Fachwissen), pedagogical content knowledge (fachdidaktisches Wissen) und pedagogical knowledge (pädagogisches Wissen) für besonders relevant erachtet werden und „allgemein akzeptierte Kernkategorien des Professionswissens von Lehrkräften darstellen“ (Krauss 2011, S. 181). Das derzeit wohl meistdiskutierte Modell der Lehrerkompetenz nach Baumert und Kunter (2006), das im Rahmen der COACTIV-Studie Verwendung fand, baut ebenfalls auf den Kategorien Shulmans auf. Neben den kognitiven Aspekten von Lehrerkompetenz (Professionswissen – bestehend aus Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, pädagogisch-psychologischem Wissen, Organisations- und Beratungswissen - sowie Überzeugungen und Werthaltungen) finden sich hier aber auch motivationale Orientierungen sowie der Aspekt der Selbstregulation.

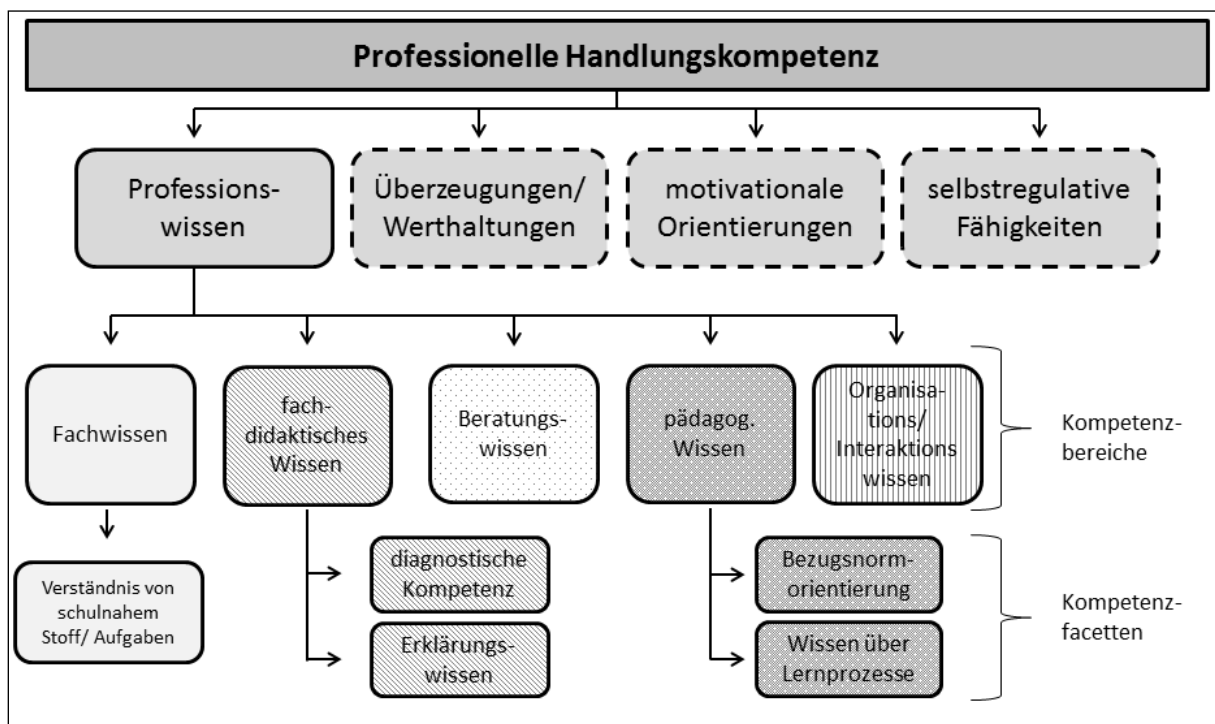


Abb. 11: Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften. Eigene Darstellung in Anlehnung an Krauss et al. (2004, S. 35)

⁸⁵ Krauss (2011, S. 182) weist auf die Nähe des Wissensbegriffs bei Shulman zum Kompetenzbegriff hin, da dieser sich explizit nicht nur auf deklaratives Wissen, sondern auch auf prozedurales Wissen (Routinen, Fertigkeiten, Können) bezieht.

Es wird davon ausgegangen, dass sich die professionelle Entwicklung von Lehrkräften bzw. Lehramtsstudenten nur anhand dieser einzelnen Elemente einer umfassenderen Handlungskompetenz nachvollziehen lässt und erst „die Synopse zahlreicher einzelner Aspekte [...] die komplexen Entwicklungsprozesse nachzeichnen [kann]“ (Cramer 2012, S. 37f). Professionelles Wissen ist, in Anlehnung an die Erkenntnisse der Expertiseforschung, in hohem Maße abhängig von spezifischen Domänen, ist hierarchisch organisiert und gut vernetzt, grundsätzlich trainierbar sowie flexibel an konkrete Fälle oder Kontexte adaptierbar (Baumert & Kunter 2006).

Eine professionelle Lehrkraft soll aus dieser Perspektive nicht primär reflexiv mit den Unsicherheiten des Berufs umgehen können, sondern über empirisch bestimmbare Kompetenzen verfügen.

Umsetzungen von Kompetenzen in entsprechende Standards – d.h. letztlich die Erwartung, dass diese Kompetenzen im Rahmen der Lehrerbildung auch vermittelt werden können - liegen für den Bereich der Lehrerbildung z.B. mit den Arbeiten von Oser (2001) und den Standards der Kultusministerkonferenz zu den Bildungswissenschaften (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004) bzw. zu den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2008) vor.

Die unterschiedlichen Sichtweisen auf pädagogische Professionalität, die im Diskurs bisweilen unvereinbar erscheinen (vgl. Baumert & Kunter 2006; Helsper 2007; Tillmann 2011), rekurren auf verschiedene Ebenen der Frage nach dem guten Lehrer bzw. der guten Lehrerbildung, die sich nicht zwingend als Widerspruch darstellen müssen. So verweist Terhart (2011, S. 209) auf eine zunehmend pragmatische und kontextgebundene Sicht auf Professionalisierung und merkt zu den beiden Bestimmungsversuchen an: „Lässt man Fehlzuschreibungen, Dramatisierungen, Missverständnisse etc. beiseite und beurteilt die Differenzen nüchtern, so liefert jeder der Ansätze wichtige, zum Teil sogar sich wechselseitig ergänzende, ja bestätigende Erkenntnisse – dies jedoch durchweg in ansatzspezifischer Semantik“ (ebd.). Eine kompetenztheoretische Betrachtung von Professionalität kann nicht davon absehen, dass Lehrerhandeln bisweilen Konflikten unterworfen ist, dass Routinen nicht immer fruchten und dass entsprechend kompetenzbasierte Lehrerbildung nicht automatisch eine erfolgreiche Vorbereitung auf den Beruf darstellen muss. Andererseits würde ein Verständnis von Professionalisierung, dass gänzlich ohne eine bestimmbare Basis an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auszukommen versucht und auf situationsbezogenes Handeln abzielt, eine gewisse Beliebigkeit mit sich bringen. Gerade für die Lehrerbildung erscheint es unabdingbar zu wissen, welche Kompetenzen der Beruf fordert (Diehl & Krüger 2011). In diesem Sinne verweist Werner-Bentke (2010, S. 73f, zit. nach Diehl & Krüger 2011) auf die Bedeutung *beider* Ansätze: „Der Professionstheorie gelingt überzeugend der Nachweis, dass der bewusste theoretisch-reflexive Umgang mit den im Berufshandeln erzeugten Wissensbeständen Kernbestandteil pädagogischer

Professionalität sein muss. Dieses Berufshandeln ist wenig technologisierbar und wird unter strukturbestimmenden Unsicherheiten, die nicht zu umgehen sind, vollzogen. [...] Die Kompetenztheorie stellt den Unterricht und die mit ihm verbundenen berufsspezifischen Kompetenzen in den Mittelpunkt ihrer Argumentation. Dabei gelingt ihr sehr plausibel eine Wissenstopologie, die alle wesentlichen Dimensionen des Lehrerhandelns enthält“.

10.2.3 Berufsbiographische Ansätze

Auf der Suche nach einer vermittelnden Perspektive verweist Terhart (2011; vgl. auch Cramer 2012) auf eine berufsbiographische Perspektive der Professionalität⁸⁶. Dieser Blick auf Professionalisierung als individuelle, dynamische Entwicklung sei zwar auch in den anderen Ansätzen zumindest implizit enthalten, biete aber die Möglichkeit, bis zu einem gewissen Punkt eine „verbindende Klammer“ (Terhart 2011, S. 209) zwischen den genannten Ansätzen darzustellen.

Betrachtet man mit Terhart (2011) Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem, so stehen u.a. folgende Aspekte im Mittelpunkt der Betrachtung:

- Kompetenzaufbau und -entwicklung
- Übernahme eines beruflichen Habitus
- Kontinuitäten und Brüche
- Verknüpfung von privatem Lebenslauf und Karriere

Entscheidend für die Relevanz dieses Ansatzes erscheint es dabei, ob es aus einer Forschungsperspektive gelingen kann, auf begründete Art und Weise Unterschiede in der Entwicklung festzumachen:

- Wie können z.B. Unterschiede in der Entwicklung dargestellt werden, z.B. zwischen gelingender, misslingender, problematischer oder gar gefährdeter Entwicklung?
- Wie findet Entwicklung überhaupt statt, wie verfestigen sich Entwicklungsschritte?
- Kann man auch Rückschritte, Stagnation usw. darstellen?
- Was sind Auslöser von berufsbiographischen Entwicklungen, z.B. bestimmte Ereignisse?

Im Ansatz von Hericks (2006), der die Professionalisierung als Lernprozess bezogen auf die Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben als Bildungsgangdidaktik diskutiert, wird diesen Fragestellungen nachgegangen. Solch eine Vorstellung von Professionalität betrachtet dieselbe einerseits als Produkt einer berufsbiographischen Entwicklung, verweist aber andererseits auf die Notwendigkeit einer stetigen Bereitschaft zur beruflichen Weiterentwicklung:

⁸⁶ Diese berufsbiographische Orientierung wird in manchen Arbeiten eher den strukturtheoretischen Ansätzen zugerechnet (z.B. Mulder & Gruber 2011), andere Autoren verweisen darauf, dass die berufsbiographische Ebene eine Sichtweise mit eigener Dignität darstellt (z.B. Terhart 2011; Cramer 2012).

„Professionalität entsteht dann in der wissens- und erfahrungsgestützten produktiven Verarbeitung beruflichen Erlebens. Ein solches berufsbiographisches Entwicklungsmodell der Lehrerkompetenz impliziert empirische sowie normative Elemente und verweist auf die Entwicklungsdynamik der Anbahnung und Entfaltung von Professionalität“ (Cramer 2012, S. 34). Mit dem Verweis auf die produktive Realitätsverarbeitung zeigt sich die Nähe zu Ansätzen der Sozialisationstheorie, d.h. die Betrachtung liegt zwischen einer Anpassung an einen beruflichen Kontext und einer aktiven Rolle des Subjekts, das die berufliche Sozialisation mitgestaltet (vgl. Mulder & Gruber 2011).

10.2.4 Der Ansatz von Hericks – Professionalisierung im Sinne der Bildungsgangforschung

In seiner 2006 erschienenen qualitativen Studie zur „Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe“ beschreibt Hericks, mit dem Fokus auf dem subjektiven Erleben der Berufseingangsphase von Lehrkräften, Entwicklungsaufgaben und deren Bearbeitung als Teil des individuellen Bildungsgangs. Entwicklungsaufgaben „beschreiben die von jeder Lehrkraft im Verlauf ihres Berufslebens stets aufs Neue zu lösende Aufgabe einer subjektiv tragfähigen Vermittlung zwischen den eigenen Berufsvorstellungen und Idealbildern und den quasi-objektiven (auch: institutionellen) Anforderungen des Lehrerhandelns“ (Hericks 2009, S. 69). In Bezug auf die Professionalisierung bedeutet dies, dass sich berufliche Kompetenz bzw. berufliche Identität mit Hilfe des Wahrnehmens, Deutens und Bearbeitens von Entwicklungsaufgaben entwickelt – dies immer unter der Perspektive des Zusammenspiels objektiver Anforderungen und subjektiver Bearbeitung. Dies impliziert, dass Entwicklungsaufgaben individuell unterschiedlich bearbeitet werden. Auch wenn Hericks den Fokus auf die Berufseingangsphase als zentrale Entwicklungsphase legt weist er doch darauf hin, dass Entwicklungsaufgaben in ähnlicher Form auch in der vorauslaufenden ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung sowie auch außerhalb solcher formaler Bildungsgänge bearbeitet werden können und Lehrkräfte so mit „mehr oder weniger elaborierten Lösungen der beruflichen Entwicklungsaufgaben in die Berufseingangsphase eintreten“ (Hericks 2006, S. 67).

Hericks (2006, S. 63) erarbeitet in diesem Sinne vier zentrale Entwicklungsaufgaben⁸⁷:

- „Entwicklungsaufgabe *Kompetenz*: Die eigenen personalen und fachlichen Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen einsetzen und ausweiten. Mit den eigenen Ressourcen haushalten, mit Schwächen und Grenzen umgehen können. Zwischen den eigenen Handlungskompetenzen und erfahrenen Handlungsnotwendigkeiten vermitteln können. Einen persönlichen Stil des Umgangs mit den Schülern kultivieren.

⁸⁷ Da diese sich explizit auf die Berufseingangsphase von Lehrkräften beziehen, der Fokus also auf Lehrpersonen liegt, welche die ersten beiden Phasen der Lehrerbildung bereits durchlaufen haben, werden in der Darstellung verkürzt nur diejenigen Aspekte herausgegriffen, die auch für eine Betrachtung des Entwicklungspotenzials des Förderunterrichts bedeutsam erscheinen.

- Entwicklungsaufgabe *Vermittlung*: Ein Konzept der eigenen Rolle als Vermittler von Fachinhalten und kulturellen Sachverhalten entwickeln.
- Entwicklungsaufgabe *Anerkennung*: Ein Konzept der pädagogischen (Fremd-)Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler als der entwicklungsbedürftigen Anderen entwickeln.
- Entwicklungsaufgabe *Institution*: Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen erkennen und mitgestalten; ein Konzept der Kooperation mit Kollegen entwickeln.“

Abb. 12 zeigt Beispiele für konkrete Bearbeitungsstrategien und mögliche Lösungen der genannten Entwicklungsaufgaben.

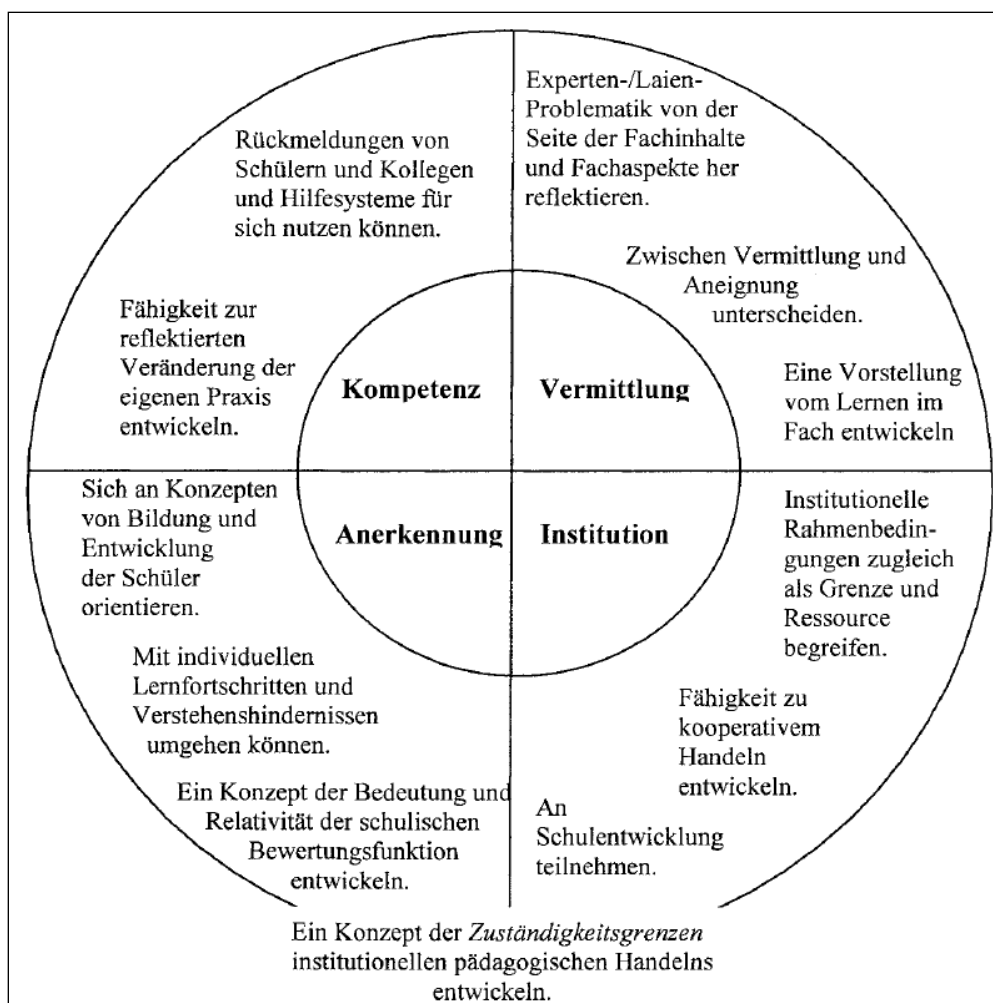


Abb. 12: Professionelle Bearbeitungsstrategien und Lösungen der beruflichen Entwicklungsaufgaben des Lehrerberufs (Hericks 2006, S. 94).

Hericks zeigt mit seiner Konzeption die Komplexität der unterschiedlichen beruflichen Anforderungen und verweist auf der anderen Seite auf die individuelle Wahrnehmung und Bearbeitung von Anforderungen sowie die Heterogenität der personalen Ausgangslagen (Rothland 2011). Auf Basis der Darstellung der Anforderungen und Entwicklungsaufgaben in der

Berufseingangsphase verweist Hericks letztlich auf Konsequenzen für die Lehrerbildung⁸⁸. Für die Lehrerbildung insgesamt kann sich eine Orientierung an Entwicklungsaufgaben folgendermaßen gestalten (vgl. Hericks 2006, S. 463ff):

- Bezogen auf Inhalte: Entwicklungsaufgaben als übergeordnetes curriculares Strukturmerkmal, an dem sich die an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen orientieren. Zentrale Entwicklungsaufgaben der ersten Phasen könnten im Aufbau eines beruflichen Selbstverständnisses (z.B. Perspektivenwechsel vom Schüler zum Lehrer) sowie im Aufbau von Fachkompetenz (mit dem Fokus auf die spätere Vermittlungstätigkeit) verortet werden; diese Vermutungen bedürfen aber einer empirischen Absicherung.
- Bezogen auf Methoden: Ausbau fallorientierter und fallrekonstruktiver Arbeitsformen, mittels derer berufliche Praxis unter Bezugnahme auf Theorien analysiert und rekonstruiert werden kann. Als spezifische Form der Fallarbeit bezieht sich Hericks auf die Lernbegleitung eines Kindes über einen begrenzten Zeitraum. Diese Form erscheint dann sinnvoll, wenn die Aufarbeitung im Rahmen universitärer Veranstaltungen ermöglicht wird und „die Studierenden über mannigfaltige eigene Irritationen Zugang u.a. zum Denken und Verhalten der Kinder und Jugendlichen finden“ (Combe 2001, S. 29, zit. nach Hericks 2006, S. 466).
- Bezogen auf eine Zielperspektive: Ziel dieser Bemühungen in der ersten Phase der Lehrerbildung ist zum einen die Vorbereitung auf die Wahrnehmung und Bearbeitung von beruflichen Entwicklungsaufgaben sowie zum anderen das Fördern der Bereitschaft zum kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf.

10.2.5 Die Tätigkeit als Mercator-Förderlehrkraft als Baustein von Professionalisierung?

Im Folgenden soll, unter Bezugnahme auf die angesprochenen Sichtweisen auf pädagogische Professionalität, der Versuch unternommen werden, das Potenzial des Förderunterrichts in Hinblick auf eine berufliche Entwicklung der Förderlehrkräfte zu durchleuchten. Dazu erscheint es nötig, diejenigen Elemente der Tätigkeit als Förderlehrkraft zu identifizieren, die als Kontext bzw. als Auslöser für Entwicklungsprozesse in Frage kommen. Meines Erachtens sind dies insbesondere folgende Merkmale:

- Die Förderlehrkräfte halten eigenständig Förderunterricht, ohne dass ein Mentor (z.B. eine Praktikumslehrkraft) im Förderraum anwesend ist.
- In den meisten Fällen arbeiten die Förderlehrkräfte im Tandem. Dies bietet Möglichkeiten

⁸⁸ Mit dem Fokus auf Implikationen für die Gestaltung des Förderunterrichts als Angebot der ersten Phase der Lehrerbildung werden diejenigen Aspekte ausgeklammert, die sich auf die Gestaltung der Berufseingangsphase beziehen (z.B. kollegiale Fallberatung und bildungsgangdidaktische Supervision als Elemente von Schulentwicklung).

der Differenzierung – die, wie gezeigt, bei heterogenen Lernvoraussetzungen auch in Kleingruppen notwendig werden kann – und die Chance, Verantwortung zu teilen bzw. kritische Situationen in Absprache zu klären.

- Die Förderlehrkräfte haben die Möglichkeit, eine begrenzte Zahl von Förderschülern über einen längeren Zeitraum hinweg zu begleiten und deren Entwicklung zu verfolgen.
- Die Förderlehrkräfte bekommen Einblicke in eine bisweilen kulturell und/oder sprachlich heterogene Schülerschaft sowie insbesondere in bestimmte Milieus und spezifische Lebens- und Problemlagen, die sie häufig aus der eigenen Biographie heraus nicht kennen.
- Eigenständiger Unterricht bedeutet auch, dass die Planung und Vorbereitung des Unterrichts von den Förderlehrkräften selbst durchgeführt wird, d.h. dass sie ein eigenes Angebot entwickeln. Dies schließt die Möglichkeit ein, Materialien und Methoden im vergleichsweise weniger komplexen, aber dennoch authentischen Rahmen des Förderunterrichts zu testen.
- Die Förderlehrkräfte werden, das zeigt die vorliegende Untersuchung, mit Anforderungen konfrontiert, die den Anforderungen an Lehrkräfte in Regelschulen zumindest vergleichbar erscheinen.
- Dies impliziert die Chance, und zugleich das Risiko, bei reduzierter Komplexität die eigene Lehrerrolle gestalten zu können – aber eben auch gestalten zu müssen.
- Die Förderlehrkräfte sind bei alledem eingebunden in Unterstützungsstrukturen, z.B. in Form des Begleitseminars, in Form der Projektleitung, die bei Problemen ansprechbar ist, in Form der Einbindung in die 'Community' der Förderlehrkräfte, die auch als informelle Form der Unterstützung wirksam erscheint, sowie im Idealfall in Form einer Einbindung in die Strukturen der Einsatzschule.

Bei einer Betrachtung des 'Professionalisierungspotenzials' von Förderunterricht für Förderlehrkräfte zeigen sich einige Aspekte, die auf die Anbahnung eines reflexiven Umgangs mit der Praxis und die Möglichkeit des Aufbaus entsprechender Kompetenzen hinweisen:

- Wahrnehmung von Situationen und 'Irritation': In vielen Fallberichten wird deutlich, dass die Förderlehrkräfte mit Anforderungen konfrontiert werden, die sie aus ihrer eigenen Schulzeit oder aus der ersten Phase der Lehrerbildung nicht kennen. Diesen 'Irritationen' kann durchaus ein Potenzial dahingehend zugesprochen werden, die Förderlehrkräfte für den Umgang mit Schülern, insbesondere mit auffälligen Schülern oder Schülern in schwierigen Lebenslagen, zu sensibilisieren. Eine Situation wie ein Streit zwischen zwei Schülern um das Frühstück einer Mitschülerin, die zudem ohne 'Ursachenforschung' nicht erkennbar ist, stellt eine Anforderung aus der Praxis dar, die nur durch das Agieren im speziellen Handlungsfeld erfahrbar erscheint.

- Unsicherheit des Handelns: In vielen Situationsbeschreibungen wird zudem die Erkenntnis von Förderlehrkräften deutlich, dass Handlungen nicht zwingend zum Erfolg führen, dass in manchen Situationen intuitives Handeln bzw. schnelles Reagieren notwendig ist oder dass die Interaktion mit Schülern unerwartete Verläufe nehmen kann. Die Förderlehrkräfte sind bisweilen gezwungen, ihre Strategien zum Umgang mit Schülern anzupassen oder neue Lösungswege zu suchen. Die Konfrontation mit realen pädagogischen Anforderungssituationen kann m.E. einen Beitrag zum Aufbau von Handlungskompetenz leisten, wenn die Erfahrungen aus dem Förderunterricht reflektiert werden. Der Aufbau von Handlungskompetenz setzt eine Reflexion der erfahrungsbasierten, implizit erworbenen Wissensbestände (bzw. dem 'Können' in der Förder-Praxis) sowie eine Verknüpfung mit theoretischem Wissen voraus. (vgl. auch Gruber & Rehrl 2005). Damit sei auf den Begriff des „doppelten Habitus“ (Helsper 2001) verwiesen, der professionellem Lehrerhandeln zugrunde liegt. Demnach ist sowohl eine wissenschaftlich-reflexive Haltung wie auch routinisiertes praktisches Können notwendig: „Einerseits geht es darum, erfahrungsgesättigt Wissen und Können – unter anderem auch routinehaft - einsetzen zu können und zu diesem Zweck entlastende professionelle Schemata zu entwickeln. Andererseits ist jedoch der Anspruch zu erfüllen, die Erfahrungen, Routinen und Schemata zur Disposition zu stellen, um sie einer kritischen Reflexion zu unterziehen und ggfs. aufzubrechen und wieder zu 'verlernen'“ (Steuerungsgruppe Lehramt 2008, S.11).
- Konfrontation mit der antinomischen Struktur des Lehrerhandelns: In vielen Fällen zeigt sich, dass die Förderlehrkräfte mit antinomischen Anforderungen konfrontiert werden. Bezogen auf die oben angeführte Auswahl von Antinomien nach Helsper sind dies insbesondere die Themen 'Nähe und Distanz' sowie 'Einheitlichkeit und Differenz'. Die Tätigkeit als Förderlehrkraft bringt die Notwendigkeit mit sich, mit dieser antinomischen Struktur umzugehen, sie bisweilen vielleicht auch zu ertragen. So reflektieren Förderlehrkräfte z.B. in vielen Fällen, ob und inwiefern sie bestimmten Förderschülern, z.B. solchen mit besonderem Förderbedarf oder solchen in schwierigen Lebenslagen, verstärkt ihre Aufmerksamkeit widmen sollen, ohne den Rest der Gruppe zu vernachlässigen.
- Kompetenzanforderungen und Kompetenzaufbau: Mit Blick auf die beschriebenen Kompetenzmodelle professionellen Lehrerhandelns zeigt sich, dass im Rahmen des Förderunterrichts vor allem pädagogische und fachdidaktische Kompetenzen im Fokus stehen, also zur Bewältigung von Anforderungen notwendig erscheinen. Fachwissen bzw. Fachkompetenz scheint hingegen, zieht man die Fallberichte als Datenbasis heran, nicht entscheidend für die Bewältigung – wird aber im Rahmen dieser Erhebung auch nicht detailliert betrachtet. D.h. mit den vorliegenden Daten kann keine eindeutige Modellierung

eines Kompetenzprofils für Förderlehrkräfte vorgenommen werden, es ergeben sich aber mit Blick auf die Anforderungen Hinweise auf Kompetenzen, die für ein Gelingen der Tätigkeit als Förderlehrkraft notwendig erscheinen. Die Bedeutung pädagogischer bzw. fachdidaktischer Kompetenzen im Vergleich zu spezifischen Fachkenntnissen lässt sich m.E. auf die Rahmenbedingungen bzw. die strukturellen Bedingungen des Förderunterrichts zurückführen. Die spezifische Klientel der Förderschüler (z.B. Förderbedarf im Bereich Deutsch als Zweitsprache, häufig schwierige Lebenslagen usw.) bringt, unabhängig von der konkreten Schulart, an welcher der Förderunterricht durchgeführt wird, Anforderungen mit sich, die eher mit den Anforderungen an Lehrkräfte an Förder- oder Mittelschulen als denen an Gymnasien vergleichbar erscheinen.

- Reflexion der Handlungen: In den von den Förderlehrkräften beschriebenen Konsequenzen, die sich aus der Konfrontation mit Anforderungssituationen ergeben, wird deutlich, dass die Ereignisse im Förderunterricht in vielen Fällen Auslöser von Reflexionsprozessen sind. So formulieren Förderlehrkräfte häufig eigene Lernprozesse, z.B. die Notwendigkeit, bei auffälligem Schülerverhalten 'hinter die Kulissen zu blicken' und möglichen Ursachen auf den Grund zu gehen, oder auch Anstöße für eigene Lernaufgaben, z.B. explizit Seminare an der Universität zum Thema Konfliktbewältigung zu besuchen, die sich aus dem subjektiven Wahrnehmen und Handeln von und in Situationen ergeben. Zudem wird in den Fallberichten und den entsprechenden Einschätzungen durch die Förderlehrkräfte insgesamt deutlich, dass sie sich durch die erste Phase der Lehrerbildung nicht in ausreichendem Maß auf die an sie gestellten Anforderungen vorbereitet fühlen. Dies betrifft alle im Rahmen dieser Studie erarbeiteten Anforderungsdimensionen gleichermaßen.

In diesem Sinne können Erfahrungen im Förderunterricht durchaus als Auslöser für Professionalisierungsprozesse betrachtet werden. Die Tätigkeit als Förderlehrkraft bietet vielfältige Lernanlässe in einem begrenzten, aber dennoch authentischen Feld. Insbesondere wenn der Förderunterricht, wie am Standort München, im Setting der Schule durchgeführt wird scheint es, dass die beschriebenen Anforderungen zumindest ansatzweise mit denen einer Lehrkraft an der Regelschule vergleichbar sind – abgesehen von den Spezifika des Projekts (Arbeit im Tandem, Arbeit mit Kleingruppe etc.).

Es wird davon ausgegangen, dass andere Förderorte andere Anforderungen mit sich bringen. So wird z.B. der Förderunterricht an Standorten in Nordrhein-Westfalen zum Teil an Schulen, zum Teil aber auch an Universitäten oder in Jugendzentren durchgeführt. Bei einer Reise zu verschiedenen Standorten in NRW entstand dabei der Eindruck, dass eine Förderung an außerschulischen Lernorten zwangsläufig z.B. weniger Konflikte aus der Schule oder dem Gefüge der Schulklasse in den

Förderunterricht hineinbringt, als es bei einer Förderung an der Schule der Fall ist. Andererseits bietet die Förderung an der Schule z.B. die Möglichkeit einer direkteren Verzahnung von Schulunterricht und Förderunterricht. Beim Förderunterricht am Förderort Schule ergibt sich möglicherweise ein größeres Potenzial an Professionalisierung in den Bereichen des pädagogischen Arbeitens mit Kindern und Jugendlichen, schon da die Anforderungen in diesem Bereich höher erscheinen. Die Förderlehrkräfte haben hier die Möglichkeit, sich in einem kleinen Rahmen 'auszuprobieren' - ob in Bezug auf die Vermittlung fachlicher Inhalte oder die Wahl von Methoden und Materialien, besonders aber auch in Hinblick auf Aspekte wie Klassenführung, hier vielleicht besser 'Gruppenführung', den Umgang mit Konflikten in der Gruppe sowie die Motivation von Schülern. Sich 'auszuprobieren' impliziert nicht, die Förderschüler, analog einer Laborsituation und in ethisch nicht vertretbarer Weise, versuchsweise mit unterschiedlichen Handlungsstrategien zu traktieren – die Förderlehrkräfte arbeiten vielmehr, soweit dies aus den Fallberichten ersichtlich ist, aus einer Perspektive hoher eigener Verantwortung gegenüber den Schülern heraus. 'Ausprobieren' impliziert dennoch, dass das Handeln als Förderlehrkraft gewissermaßen als Probehandeln in einem begrenzten Feld gewertet werden kann. Die Schüler besuchen den Förderunterricht freiwillig – wenn auch teils aus 'sanftem' Zwang von Eltern oder Lehrern heraus, der Förderunterricht ist nicht noten- oder gar versetzungsrelevant, viele zusätzliche Aufgaben von Lehrkräften an Regelschulen – z.B. bürokratische Aspekte, Elternarbeit usw. – entfallen teilweise oder ganz usw. D.h. die Förderlehrkräfte können in gewissem Sinne als Lehrer agieren, ohne mit allen Verpflichtungen des Lehrerberufs konfrontiert zu werden. Das eigenverantwortliche, aber in Betreuungszusammenhänge eingebettete Handeln als Förderlehrkraft bietet hier Potenziale, die m.E. nicht als Alternative, aber als Ergänzung zu den gängigen Formen der – direkt durch einen Mentor betreuten - schulpraktischen Studien gesehen werden können. Im Sinne der oben dargestellten Ausführungen zum Professionalisierungsansatz nach Hericks bietet der Förderunterricht also die Möglichkeit, Entwicklungsaufgaben für die beruflich-professionelle Entwicklung bereits im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung zu bearbeiten.

Hericks selbst verweist, mit Blick auf die Implikationen seines Modells, für die erste Phase insbesondere auf die Aspekte des beruflichen 'Selbstverständnisses' und der 'Fachkompetenz' als zentrale Entwicklungsaufgaben. Das Aushandeln der Rolle als Förderlehrkraft im Umgang mit Anforderungen und Erwartungen kann in diesem Sinne einen Beitrag zur Entwicklung des 'Selbstverständnisses' leisten. In Bezug auf die Entwicklung von Fachkompetenz ist insbesondere auf den Aspekt der Sensibilisierung für die spezifischen Problemlagen des Zweitspracherwerbs hinzuweisen. Ein Teil der befragten Förderlehrkräfte (41% der Teilnehmer an der Online-Erhebung) studiert Deutsch als Zweitsprache als Erweiterungsfach, ein anderer Teil nicht. Gerade für die letztere Gruppe bietet die Tätigkeit als Förderlehrkraft Anlässe, sich mit diesem für die Schule bedeutsamen

Aspekt auseinanderzusetzen. Nicht jede Lehrkraft kann und muss ein Experte für den Bereich 'Deutsch als Zweitsprache' sein, nichtsdestotrotz erscheint es m.E. als wichtige Aufgabe der Lehrerbildung, zukünftige Lehrkräfte für Probleme des Zweitspracherwerbs zumindest zu sensibilisieren.

Nicht von ungefähr verweist Hericks selbst auf die Entwicklungschancen, die zum einen in der Fallarbeit, zum anderen in der Lernbegleitung von Kindern und Jugendlichen liegen – beides Bereiche, die eine große Nähe zu den Erfahrungspotenzialen der Tätigkeit als Förderlehrkraft im Rahmen des Mercator-Projekts aufweisen. Pietsch (2010) untersucht ein solches Projekt der Lernbegleitung⁸⁹ und verortet dies als didaktisches Instrument der Lehrerbildung in der Form 'praxisnaher Fallarbeit', bei der im Vergleich mit rekonstruktiver Fallarbeit, wie sie z.B. in Seminaren der ersten Phase der Lehrerbildung an der Universität eingesetzt wird, ein besonderes Potenzial vermutet wird: „Phänomene, die für den pädagogischen Alltag und für professionelles Handeln, und solche, die in der Lebenswelt der Klienten relevant sind, werden unmittelbar und im konkreten Alltagsbezug wahrgenommen und veranlassen zum unmittelbaren Agieren und Reagieren, zu einem Handeln auf Probe“ (ebd., S. 47). Relevant für Professionalisierungsprozesse werden solche berufsfeldbezogenen Erfahrungen aber erst, wenn sie von einer Reflexion begleitet werden – ob in Form eines Portfolios, in Form kollegialer Fallberatung, z.B. über den Austausch mit anderen Förderlehrkräften, in Form von Supervision, z.B. im Rahmen von Beratungsgesprächen mit der Projektleitung oder Lehrkräften der beteiligten Schulen, in Form von Feedbackrunden im Rahmen des Begleitseminars etc. In diesem Sinne war wohl auch die Erhebung bedeutsamer Situationen im Rahmen dieses Forschungsprojekts ein zusätzlicher Reflexionsanlass, was sich z.B. an der Rückmeldung einer befragten Förderlehrkraft zeigt⁹⁰: *„Ich fand es für mich persönlich eine Bereicherung an dieser Evaluation teilzunehmen, da ich nochmal über gewisse Dinge reflektiert habe, die mir vorher noch nicht so bewusst waren“* (A1989).

Mit dem Aspekt der Betreuung sei allerdings auch auf Grenzen des 'Professionalisierungspotenzials', das eine Tätigkeit als Förderlehrkraft bieten kann, verwiesen. Im Rahmen dieser Erhebung wurde auf zwei Fälle verwiesen, in denen Förderlehrkräfte sich von den Anforderungen deutlich überfordert zeigen, letztlich eine resignative Haltung einnehmen und ihre Berufswahl insgesamt in Frage stellen – ob und inwiefern dieses negative Ergebnis einer 'Eignungsüberprüfung' eventuell sogar seine Berechtigung hat, kann mit den vorliegenden Daten allerdings nicht untersucht werden. Die

⁸⁹ Pietsch (2010) bezieht sich dabei auf ein Projekt der Lernbegleitung in Kassel (Projekt K), bei dem Lehramtsstudierende über ein Jahr hinweg eine Patenschaft für ein förderbedürftiges Kind übernehmen und so, begleitet durch universitäre Veranstaltungen, u.a. Einblicke in Milieus und Lebenslagen gewinnen sollen.

⁹⁰ Im Online-Fragebogen gab es die Möglichkeit, in einem offenen Feld Anmerkungen, Hinweise oder Kritik in Bezug auf die Erhebung zu vermerken.

Konfrontation mit realen Anforderungssituationen bietet aber so gesehen ein Entwicklungspotenzial, das nicht 'automatisch' zum Aufbau von professionellen Kompetenzen beiträgt und ggf. sogar das Gegenteil bewirken kann, insbesondere wenn keine ausreichende Betreuungsformen – und somit Möglichkeiten der Reflexion – gegeben sind. Würden Förderlehrkräfte ohne ein Netz an Betreuung z.B. mit Fällen wie häuslicher Gewalt gegen Schüler oder Mobbing in der Gruppe konfrontiert, so erschiene dies im höchstem Maße unverantwortlich – nicht nur gegenüber den Förderlehrkräften, auch gegenüber den betroffenen Schülern. Im Rahmen des Projekts Mercator scheinen diese Voraussetzungen in Bezug auf die Betreuung der studentischen Förderlehrkräfte in ausreichendem Maß gegeben. Die Förderlehrkräfte sind eingebunden in eine „Community“ von Förderlehrkräften, haben die Möglichkeit, auch situationsbezogen Beratungsangebote wahrzunehmen und sind im Rahmen des Begleitseminars an die Universität angebunden. Ausbaufähig hingegen erscheint in einigen Fällen die Einbindung in die Einsatzschule. Die Kommunikation mit den koordinierenden Lehrkräften, weiteren Lehrkräften oder auch der Schulleitung wird bisweilen negativ bewertet. Dies kann allerdings auch unter praktischen Gesichtspunkten betrachtet mit der Struktur des Förderunterrichts zusammenhängen, der in der Regel nachmittags zu einer Zeit stattfindet, in der viele Lehrkräfte nicht im Schulgebäude anzutreffen sind. In einer verstärkten Einbettung in die Abläufe der Schule wird somit ein Verbesserungspotenzial gesehen, nicht nur in Bezug auf die professionelle Entwicklung der Förderlehrkräfte, sondern auch in Bezug auf den Lernerfolg von Förderschülern, z.B. über einen verbesserten Informationsfluss bzgl. der Lebenslagen, des Leistungsstands oder des Förderbedarfs einzelner Schüler.

Erfahrungen in der berufsfeldbezogenen Praxis zu machen stellt, wie bereits angesprochen, per se noch keine Garantie für Lernprozesse oder den Aufbau professioneller Kompetenzen dar. So verweist Hascher (2012, S. 121f) auf eine in Teilen mangelnde Nutzung des Lernpotenzials im Rahmen von Praktika in der ersten Phase der Lehrerbildung. Die Ergebnisse sollten bei einer Einschätzung des Potenzials einer Tätigkeit als Förderlehrkraft in Hinblick auf die professionelle Entwicklung mitbedacht werden. Hascher differenziert, auf Basis einer Tagebuchstudie, mithin also einem in Teilen vergleichbaren Erhebungsinstrument, verschiedene Lernformen in Praktika:

- Lernangebot bzw. Lerngelegenheit: Aus in Praktika erlebten Situationen können sich Hinweise darauf ergeben, was die angehende Lehrkraft kann oder (noch) nicht kann. Damit ist aber nicht zwingend ein eigener Lernprozess verbunden.
- Lernbedarf: Lernangebote oder -gelegenheiten können dazu führen, einen eigenen Lernbedarf festzustellen.
- Lernanlass: Lerngelegenheiten und -bedarfe können zum Aufbau von Kompetenzen führen, wenn sie von der angehenden Lehrkraft als subjektive Lernthematik erkannt und aufgegriffen werden.

Hascher (2012) konstatiert, dass sich bei den Befragten ein Schwerpunkt auf der Identifikation von Lernbedarfen zeigt, dass andererseits nur in einem Teil der Aussagen von expliziten Lernanlässen, also dem Aufbau oder der Verbesserung von Kompetenzen, die Rede ist: „Diese Befunde zeugen davon, dass das Lernpotential in Praktika zu wenig genutzt wird, denn die Studierenden springen oftmals von einer Situation zur nächsten, und eine systematische Gestaltung ihres Lernprozesses findet nur selten statt. Vielmehr entdecken sie jeden Tag etwas Neues, das sie in der Situation zwar als sehr relevant erachten, aber zu selten in ihren Kompetenzerwerb bzw. in Hinblick auf die Folgen für ihr eigenes Lernen integrieren“ (ebd., S. 122). Ein ähnlicher Effekt kann für den Förderunterricht vermutet, aber auf Basis der vorliegenden Daten nicht abschließend bewertet werden. In den Reflexionen der Förderlehrkräfte kommen sowohl Lerngelegenheiten (z.B. in Form der berichteten Anforderungen) und Lernbedarfe (z.B. Feststellen von eigenen Defiziten) als auch der Aufbau von Kompetenzen (z.B. durch die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen) zur Sprache. Inwiefern die Konfrontation mit Anforderungen und deren Bewältigung oder Nicht-Bewältigung wirklich zum Aufbau von Handlungskompetenz als Förderlehrkraft beiträgt, kann wie gesagt nicht bewertet werden, muss aber bei einer kritischen Einordnung des Potenzials des Förderunterrichts mitbedacht werden.

Insbesondere der Aspekt, dass Förderlehrkräfte eigenverantwortlich, gewissermaßen ohne 'Aufsicht', unterrichten, kann zu einer weiteren möglichen Begrenzung führen. Für den Bereich der Praktika im Rahmen der Lehrerbildung weisen Chitpin et al. (2008, S. 2054) darauf hin, dass die Praxis vielfältige Lerngelegenheiten bieten kann, dass damit aber auch die Gefahr verbunden sein kann, Lernen mit der subjektiven Aneignung von 'habits', also unreflektierten Handlungsroutrinen aus der Praxis, zu substituieren. Mit Blick auf den ohne ein mögliches 'Korrektiv' in Form eines Mentors oder Experten durchgeführten Förderunterricht besteht m.E. durchaus die Gefahr, dass bestimmte Handlungen in Routinen überführt werden, die im Rahmen des Förderunterrichts funktional erscheinen (z.B. das verstärkte Eingehen auf Schülerinteressen, überwiegend spielerische Formen des Unterrichts). Der Förderunterricht bietet aber, auch wenn wiederholt auf die Vergleichbarkeit der Anforderungen hingewiesen wurde, andere Rahmenbedingungen als der Unterricht in einer Regelklasse, d.h.: Lehrerhandeln, das im Förderunterricht funktioniert, muss nicht zwingend in einer Regelklasse umsetzbar oder letztlich funktional sein. In diesem Sinne erscheint es bedeutsam, auf die situative, domänenspezifische Fundierung erworbener Kompetenzen zu verweisen, die sich nicht immer auf andere Kontexte übertragen lassen.

10.3 Implikationen für die Gestaltung der Begleitprozesse im Rahmen des Projekts Förderunterricht

Kilgore et al. (1990, S. 35) verweisen, entsprechend den obigen Ausführungen darauf, dass eine Begleitung durch Supervision, der kollegiale Austausch und die Möglichkeit, eigene Unterrichtsansätze anzuwenden, die Reflexionskompetenz von angehenden Lehrern positiv beeinflussen. Dies sind auch zentrale Aspekte des Mercator-Förderunterrichts aus der Sicht von studentischen Förderlehrkräften. Welche Elemente sind aber besonders zu beachten? Hinweise hierzu kann wiederum die Forschungslage zu schulpraktischen Studien im Rahmen der Lehrerbildung geben. So arbeiten Beck und Kosnik (2002; zit. nach Hascher 2012, S. 118) Kriterien für gute Praktika mit Blick auf die Praktikumslehrer heraus. Demnach zeichnen sich gute Praktika aus durch:

- Emotionale Unterstützung
- eine Beziehung auf Augenhöhe
- eine kollaborative Zusammenarbeit mit der Praxislehrperson
- die Gewährung von Freiräumen und Flexibilität
- regelmäßiges und konstruktives Feedback
- hohe professionelle Kompetenz der Praxislehrperson

Diese Erkenntnisse sind, aufgrund der strukturellen Unterschiede zwischen Praktika und Förderunterricht, nicht eins zu eins übertragbar, geben aber Hinweise auf die Gestaltung des Förderprojekts und der Unterstützungsmaßnahmen. So erscheint emotionale Unterstützung durch die Einbindung in die 'Community' der Förderlehrkräfte und die Anbindung an die Projektleitung sowie das Begleitseminar gegeben. Eine 'Beziehung auf Augenhöhe' kann und muss, aufgrund von der Abwesenheit von Mentoren (Praktikumslehrkräfte etc.), im Rahmen des Mercator-Projekts nicht im Förderraum beachtet werden – abgesehen von der Gestaltung der Teamarbeit in den Tandems – sondern im Rahmen des Gesamtprojekts; bezogen auf die Kommunikation mit der Projektleitung und sonstiger Beteiligten scheint dies der Fall zu sein. Im Kontext der Schule hingegen müssen sich die Förderlehrkräfte häufig ihre spezifische Rolle erarbeiten, bisweilen gar gegen Widerstände antreten. Dies bezieht sich auch auf die oben genannte kollaborative Zusammenarbeit mit Praxislehrpersonen – oder bezogen auf den Förderunterricht, mit Lehrkräften der Einsatzschule. Hier wird in einigen Fallberichten von einer gewinnbringenden Zusammenarbeit berichtet, so dass z.B. Materialien ausgetauscht werden oder die Förderlehrkräfte an manchen Schulen gar eine Rolle als 'Experten' für den Bereich Deutsch als Zweitsprache einnehmen, da sie neue Erkenntnisse aus dem universitären Kontext in die Schulen hineintragen. An anderen Schulen wird die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften deutlich negativer eingeschätzt. Freiräume und Flexibilität sind, anders als in direkt betreuten Praxisphasen, integraler Bestandteil des Mercator-Projekts – auf Chancen, aber auch

Risiken, die sich daraus ergeben, wurde bereits hingewiesen. Damit verbunden ist die Frage nach dem Feedback, dass die Förderlehrkräfte nicht von anwesenden Mentoren erhalten können. So sind Förderlehrkräfte auf Rückmeldungen von Schülern oder Lehrern – auf indirektem Weg, wenn Lehrer z.B. fachliche Verbesserungen der Schüler lobend erwähnen – angewiesen, die aber sicher eine andere Ebene ansprechen als eine mehr oder minder konstruktive Mentoren-Kritik an einer von einem Praktikanten oder einer Praktikantin gehaltenen Unterrichtsstunde im Rahmen eines Praktikums. Ebenso entfällt eine mögliche Vorbildfunktion oder ein potenzielles 'Korrektiv' in Form einer kompetenten Lehrperson, wie es von Beck und Kosnik (2002) angesprochen wird. Was bedeuten diese Überlegungen für die Gestaltung der Betreuung im Rahmen des Projekts Mercator? Es erscheint unabdingbar, die zum Zeitpunkt der Erhebung bestehenden Strukturen zu erhalten und, sofern möglich, auszubauen.

- Das an der Universität angesiedelte Begleitseminar erfüllt aus mehreren Perspektiven eine wichtige Funktion. Zum einen bietet das Seminar Hilfestellungen und Anregungen in fachlicher Hinsicht (z.B. Methoden, Materialien, Diagnostik), zum anderen können Konfliktfälle angesprochen und Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden. Das Begleitseminar erscheint zudem als informeller Treffpunkt der „Community“ der Förderlehrkräfte bedeutsam und dient so dem Austausch.
- Die Betreuung durch die Projektleitung – ob mittels regulärer Sprechstunden oder mittels der Erreichbarkeit in 'Notfällen' - bietet die Möglichkeit der Supervision bzw. der Unterstützung in Konfliktsituationen. In schwierigen Fällen steht die Projektleitung den Förderlehrkräften entsprechend zur Seite und leitet ggf. weitere Maßnahmen in die Wege.
- Die Arbeit im Tandem kann als entlastender Faktor identifiziert werden. Förderlehrkräfte haben so die Möglichkeit z.B. differenzierende Maßnahmen vorzunehmen, die Fördersitzungen gemeinsam vor- und nachzubereiten oder bei Störungen bzw. Konflikten im Team aufzutreten.
- Die Kooperation mit bzw. die Einbindung in die Schulen erscheint, wie beschrieben, in Teilen ausbaufähig. Eine verstärkte Einbindung der Förderlehrkräfte in die Schulen wurde im Nachgang zu dieser Erhebung z.B. dadurch geschaffen, dass Förderlehrkräfte zu Beginn des Schuljahres, vor der ersten Fördersitzung, in zumindest einer Klasse der Einsatzschule hospitieren müssen, aus der die zukünftigen Förderschüler stammen; zum Zeitpunkt der Erhebung stellt dies eine 'Kann'-Vorschrift dar, die nicht von allen Förderlehrkräften genutzt wurde. Es wird davon ausgegangen, dass diese Hospitation nicht nur erste Eindrücke von den Förderschülern verschaffen kann, sondern möglicherweise auch die Kontaktaufnahme mit den Lehrkräften der Schule verbessert. Zudem schiene es sinnvoll, wenn das Projekt sowie

die beteiligten Förderlehrkräfte einem größeren Kollegenkreis an der jeweiligen Schule vorgestellt werden könnten, z.B. im Rahmen von Lehrerkonferenzen.

- Eine Aufnahme der Erkenntnisse dieser Studie in die Vorbereitung der studentischen Förderlehrkräfte auf ihre Tätigkeit wird für nachfolgende Kohorten angestrebt. So erscheint es sinnvoll, die Studierenden auf potenzielle Anforderungen sowie die Notwendigkeit der Gestaltung ihrer Rolle als Förderlehrkraft hinzuweisen und so die wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Praxis zurückzutragen. Ein möglicher Ansatz wäre es, zusammen mit den Studierenden im Rahmen des Begleitseminars oder einer Blockveranstaltung fallrekonstruktiv im Rahmen dieser Studie erhobene Situationen zu bearbeiten.

Der m.E. unabdingbare Betreuungsaufwand markiert andererseits aber auch Grenzen in Bezug auf eine denkbare Ausweitung des Projekts. Für eine der Förderung von Professionalität zuträgliche Unterstützung der studentischen Förderlehrkräfte erscheint ein hoher Ressourcenaufwand nötig. Geht man in einem Gedankenspiel davon aus, dass eine Betreuungsperson mit einer 50% Stelle – grob geschätzt – eine qualitativ hochwertige Betreuung (d.h. Anbieten regelmäßiger Sprechstunden, Anbieten von Begleitseminaren, Möglichkeit kurzfristiger Kontaktaufnahme, Hospitation der Förderlehrkräfte in einzelnen Sitzungen, Koordination der Zusammenarbeit mit den Schulen usw.) für maximal 100-200 Studierende anbieten kann, so wird deutlich, welcher finanzielle und personelle Ressourcenaufwand hinter einer hochwertigen Betreuung steckt. Aber nicht nur auf Seiten des Projekts, auch auf Seiten der Studierenden erscheint, auch aufgrund der Erfordernisse eines inzwischen modularisierten Lehramtsstudiums, ein zusätzlicher Aufwand kaum realisierbar. So wäre z.B. der Einsatz eines Portfolios oder Lerntagebuchs im Rahmen des Projekts durchaus wünschenswert, da dies einen zusätzlichen Reflexionsanlass bieten könnte, was aber aufgrund des bereits bestehenden Arbeitsaufwands für Studierende, die sich zusätzlich als Förderlehrkraft im Rahmen des Mercator-Projekts betätigen, kaum umsetzbar erscheint.

11 Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2009). *Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Alheit, P. (1999). Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Online abrufbar: www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounded_theory_ofas.pdf [10.03.2013].
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barzel, D. (2011). Das Projekt „Förderunterricht“ der Stiftung Mercator. Bessere Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. In B. Marschke & H.U. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Migrationsarbeit* (S. 125-130). Wiesbaden: VS.
- Bauer, K.O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S.839-856). Wiesbaden: VS.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.
- Becke, G. (2008). *Soziale Erwartungsstrukturen in Unternehmen. Zur psychosozialen Dynamik von Gegenseitigkeit im Organisationswandel*. Berlin: edition sigma.
- Bessoth, R. (1989). *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Luchterhand.
- Böhm, A. (2005). Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 475-485). Hamburg: Rowohlt.
- Bönisch, L. (2010). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., Beiheft 4: *Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft*, 65-83.
- Braune, A. (2012). Motivation. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (S.37-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Chitpin, S., Simon, M. & Galipeau, J. (2008). Pre-service teachers' use of the objective knowledge growth framework for reflection during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 12(8), 2049-2058.
- Combe, A. (2001). Fallgeschichten in der universitären Lehrerbildung und die Rolle der Einbildungskraft. In U. Hericks, J. Keuffer, H.C. Kraft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 19-32). Opladen: Leske + Budrich.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S.833-851). Wiesbaden: VS.
- Corbin, J. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research*. New York: Sage.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Czerwenka, K. (1979). *Probleme im Unterricht, Hilfen aus der Verhaltenspsychologie für die Praxis des Lehrers*. München: Kösel.
- Dahrendorf, R. (1958). *Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Dahrendorf, R. (1974). *Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* (14. Auflage). Opladen: Westdeutscher Verlag
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Dickenberger, D. (1985). Reaktanz in der Erziehung. *Bildung und Erziehung*, 38(4), 441-453.
- Dieckmann, K., Höhmann, K. & Tillmann, K. (2008). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland* (S. 164-185). Weinheim: Juventa.
- Diehl, T. & Krüger, D. (2011). Anforderungen an die Lehrerbildung und die Gestaltung von Übergängen aus professionstheoretischer Perspektive. In bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 14, Online abrufbar: http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/diehl_krueger_ws14-ht2011.pdf [15.03.2013].
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung. Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Eder, F. (2009). Schul- und Unterrichtsklima (Teil 1). Definition, Merkmale und Möglichkeiten der Diagnose. *Schulverwaltung*, 28(2), 44-46.
- Eder, F. (2011). Klassenklima. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft. Basiswissen Unterrichtsgestaltung Band 2* (S. 113-127). Baltmannsweiler: Schneider.

- efms [europäisches forum für migrationsstudien] (2009). Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Evaluation des Projekts der Stiftung Mercator. Kurzfassung. Online abrufbar: www.stiftung-mercator.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Bildung/Foerderunterricht_frei/Downloads/FoeU_Kurzbericht_der_Evaluation.pdf [10.01.2013].
- Erikson, E.H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Evertson, C.M., Emmer, E.T. & Worsham, M.E. (2006). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fischer, L. & Wiswede, G. (2002). *Grundlagen der Sozialpsychologie*. München: Oldenbourg.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Fuhse, J.A. (2012). Rollen und Institutionen als symbolische Ordnung von Netzwerken. *Berliner Journal für Soziologie*, 22(3), 359-384.
- Garlichs, A. & Graumann, O. (2008). Qualifizierung für individuelle Förderung im Rahmen der Lehrerbildung für die Allgemeine Schule. In K.-H. Arnold, O. Graumann & Rakhkochkine, A. (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 466-470). Weinheim: Beltz.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber
- Göbel, K. (2003). Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Lernnetzwerk Bürgerkompetenz, 17./18. Dezember 2004 in Bad Honnef. Online abrufbar: www.dipf.de/de/projekte/pdf/critical-incidents-2013-aus-schwierigen-situationen-lernen/view [10.03.2013].
- Goffman, E. (1961). Role Distance. In ders. (Hrsg.), *Encounters. Two Essays on the Sociology of Interaction* (S. 75-135). Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Graumann, O. (2004). *Fordern und Fördern. "Problemkinder" im Alltag der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Grewe, N. (2007). Schul- und Klassenklima aktiv gestalten. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (S. 229-237). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? - Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21(2), 89-97.
- Gruber, H. & Rehl, M. (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(1), 8-16.
- Guadatiello, A. & Saalfrank, W.-T. (2012). Erziehung im interkulturellen Kontext. In E. Kiel (Hrsg.), *Erziehung sehen, analysieren, gestalten* (S. 183-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. & Streber, D. (2012). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim: Beltz.
- Habermas, J. (1968/1973). Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In ders. (Hrsg.), *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze* (S. 125-132). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ...und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 8-16.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109-129.
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin u.a.: Springer.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142-177). Weinheim: Juventa.
- Helsper W. (2001). Praxis und Reflexion - die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Journal für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7-15.
- Helsper, W., Herwartz-Emden, L., Terhart, E. (2001). Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Tagungsbericht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (2), 251-269.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-580.
- Henecka, H.P. (2006). *Grundkurs Soziologie*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Hericks, U. (2009). Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Sonderheft 9, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 61-75.
- Hildenbrand, B. (2010). Geleitwort. In B.G. Glaser & A.L. Strauss. *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (S. 7-13). Bern: Hans Huber.
- Hitzler, R. (1991). Dummheit als Methode. In D. Garz & K. Krammer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 295-318). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Höhm, K., Bergmann, K. & Gebauer, M. (2007). Das Personal. In H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Holm, K. (1970). Der Intra-Rollenkonflikt des Werkmeisters. In D. Claessens (Hrsg.), *Rolle und Macht* (S. 78-89). München: Juventa.
- Jahnke, B. (1982). *Sozialpsychologie der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P. & Resch, F. (2012). Opfer von Bullying in der Schule. Depressivität, Suizidalität und selbstverletzendes Verhalten bei deutschen Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 21(1), 40-46.
- Kelle, U. (1994). *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered [52 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 27, Online abrufbar: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502275> [10.03.2013].
- Keller, G. (2008). *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen - Unterrichtsstörungen bewältigen*. Bern: Huber.
- Keller, J.M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance. The ARCS Model Approach*. New York u.a.: Springer.
- Kenngott, E.M. (2012). *Perspektivenübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Keupp, H. (1989). Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In H. Keupp & H. Bilden (Hrsg.), *Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel* (S. 47-70). Göttingen: Hogrefe.
- Keupp, H. et al. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Kiel, E. (2009). Klassenführung. In H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 337-354). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E., Kahlert, J., Haag, L. & Eberle, T. (2011). *Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E. & Braune, A. (2012). Selbsterziehung des Erziehers. In E. Kiel (Hrsg.), *Erziehung sehen, analysieren, gestalten* (S.207-220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kilgore, K., Ross, D. D., & Zbikowski, J. (1990). Understanding the Teaching Perspectives of First-Year Teachers. *Journal of Teacher Education*, 41 (1), 28-38.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877-901). Wiesbaden: VS.
- Korte, H. (2011). *Einführung in die Geschichte der Soziologie*. Wiesbaden: VS.
- Kounin, J.S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Krapp, A. & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft (S. 54-82). Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L. (1971). *Soziologische Dimensionen der Identität – strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (1. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Krappmann, L. (2005). *Soziologische Dimensionen der Identität – strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A. & Löwen, K. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31-53). Münster: Waxmann.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171-191). Münster: Waxmann.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2008). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Larisch, M., Joksimovic, L., von dem Knesebeck, O., Starke, D. & Siegrist, J. (2003). Berufliche Gratifikationskrisen und depressive Symptome. Eine Querschnittsstudie bei Erwerbstätigen im mittleren Erwachsenenalter. *PPMP*, 53(5), 223-228.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS.
- Liebenwein, S. (2012). Milieuspezifische Erziehungsstile. In E. Kiel (Hrsg.), *Erziehung sehen, analysieren, gestalten* (S. 161-181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73-102). Berlin: Springer.
- Lohmann, G. (2007). *Mit Schülern klarkommen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mand, J. (2009). Zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter Lernbehinderung. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.) *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 360-369). Weinheim/Basel: Beltz.

- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), 227-242.
- Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 151-168). Münster u.a.: Waxmann.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mead, G.H. (1978). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merton, R.K. (1968). *Social Theory and social structure*. New York: Free Press.
- Merton, R. K. (1973). Der Rollen-Set: Probleme der soziologischen Theorie. In H. Hartmann (Hrsg.), *Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie* (S. 316-333). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Mey, G. & Mruck, K. (2010). Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.614-626). Wiesbaden: VS.
- Meyer, B.E. (2010). *Zur Professionalisierung durch Schulpraktika. Wie Lehramtsstudierende Anforderungen in ihren ersten Praxiskontakten begegnen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Miebach, B. (2010). *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Müller, K. (2010): *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mulder, R.H. & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung* (S. 427-438). Wiesbaden: VS.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-183). Frankfurt: Suhrkamp.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2008). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 258-282). Wiesbaden: VS.
- Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können*. Bern: Huber
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215-342). Chur/Zürich: Ruegger.
- Parsons, T. (1964 [zuerst 1945]). Systematische Theorie in der Soziologie. Gegenwärtiger Stand und Ausblick. In T. Parsons (Hrsg.), *Beiträge zur soziologischen Theorie. Herausgegeben und eingeleitet von D. Rüschemeyer* (S. 31-64). Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- Pietsch, S. (2010). *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – Ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Kassel: Kassel University Press.
- Preyer, G. (2012). *Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe. Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretationen*. Wiesbaden: VS.
- Rechter, Y. (2011). *Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358-372.
- Reichert, Jo (2009). Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung [48 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(3), Art. 30. Online abrufbar: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0903291> [10.03.2013].
- Reiger, H. (2007). Symbolischer Interaktionismus. In R. Buber & H.H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (S. 139-155). Wiesbaden: Gabler.
- Ricken, G. (2008). Förderung aus sonderpädagogischer Sicht. In K.-H. Arnold, O. Graumann & Rakhkockhine, A. (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 74-83). Weinheim: Beltz.
- Riekman, W. (2008). Ehrenamtliche und Honorarkräfte. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S.788-796). Wiesbaden: VS.
- Rindermann, H. (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 21-39). Wiesbaden: VS.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Dele Bull, H. (2007). Gewalt an Schulen am Beispiel von Mobbing. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(3), 141-152.
- Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim/München: Juventa.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 14, 12-25.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft (S. 192-214). Weinheim: Beltz.

- Schüssler, R. & Keuffer, J. (2012). „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! (S. 185-195)*. Wiesbaden: VS.
- Schumacher, E. (2000). Soziale Milieus von Grundschulpädagoginnen und -pädagogen. In O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung (S. 110-121)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Hrsg.), *Development of achievement motivation (S. 15-31)*. San Diego: Academic Press.
- Schuster, B. (2007). Bullying/Mobbing in der Schule: Ein Überblick über neuere Erkenntnisse zu Formen, Ursachen, Konsequenzen und Interventionen bei sozialer Aggression. In K.J. Jonas, M. Boos & V. Brandstätter (Hrsg.), *Zivilcourage trainieren! Theorie und Praxis (S. 83-105)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft (S. 28-53)*. Weinheim: Beltz.
- Schwinger, T. (2007). Der Rollenbegriff in sozialwissenschaftlichen Theorien: Schwieriger Umgang mit einer Metapher. Vortrag an der FH Joanneum/Graz. Online abrufbar: www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user_upload/lehrende/Schwinger/Rollenbegriff.pdf [15.01.2013].
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie (S. 135-148)*. Heidelberg: Springer.
- Seitz, O. (1991). *Problemsituationen im Unterricht*. Köln: Wolf Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online abrufbar: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [27.01.2013].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. Online abrufbar: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/Ohne_Datum/00_00_00-Lehrerbildung-in-Deutschland.pdf [27.01.2013].
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.
- Siegrist, J. (1996). Adverse Health Effects of High-Effort/Low-Reward Conditions. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*(1), 27-41.
- Speck-Hamdan, A. (2008). Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund. In K.-H. Arnold, O. Graumann & Rakhkochkine, A. (Hrsg.), *Handbuch Förderung (S. 357-361)*. Weinheim: Beltz.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 319-331)*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Steins, G. & Welling, V. (2010). *Sanktionen in der Schule. Grundlagen und Anwendung*. Wiesbaden: VS.
- Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien (2008). Entwicklung des Lehramtsstudiums im Rahmen der Europäischen Studienarchitektur. Positionspapier. Online abrufbar: http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrerinnen/080529_STGLA_Positionspapier.pdf [10.03.2013].
- Stiftung Mercator (2010). Bessere Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Das Projekt „Förderunterricht“ der Stiftung Mercator. In Stiftung Mercator (Hrsg.), *Der Mercator Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende (S.11-22)*. Münster: Waxmann.
- Stoll, F., Schreiber, M. & Vanotti, M. (2012). Positive Identität und Selbstwirksamkeitserwartung. In C. Steinebach, D. Jungo & R. Zihlmann (Hrsg.), *Positive Psychologie in der Praxis (S. 120-128)*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Streber, D., Haag, L. & Götz, T. (2011). Erfolgreiche Nachhilfe – Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen? *Empirische Pädagogik, 25*(3), 342-357.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Hrsg.), *Evaluation models (S. 117-141)*. Norwell: Kluwer.
- Tenbruck, F. H. (1961). Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie, 13*(1), 1-40.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 202-224)*. Weinheim: Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 232-240)*. Münster: Waxmann.
- Truschkat, I. Kaiser-Belz, M. & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader (S. 353-379)*. Wiesbaden: VS.
- Tuckmann, B.W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin, 63*(3), 384-399.

- Turner, R. H. (1962). Role-Taking: Process versus conformity. In A. M. Rose (Hrsg.): *Human behavior and social processes* (S. 20-40). London: Routledge.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: VS.
- Weyland, U. (2012). Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Online abrufbar: <http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf> [25.02.2013].
- Winkel, R. (2006). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. 7. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Winkel, R. (2009). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. 9. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wisniewski, B. (in Druck). *Psychologie für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Wiswede, G. (1977). *Rollentheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson.

12 Anhang

Fragebogen I (Evaluation)

Fragebogen II (Online-Erhebung bedeutsamer Situationen)

Fragebogen I: Evaluation Mercator Förderunterricht

CODE:

Wir bitten Sie, die Evaluation des Mercator- Projekts zu unterstützen und weisen Sie darauf hin, dass die Beantwortung auf freiwilliger Basis erfolgt.

I. Sozialstatistik

Alter _____ Jahre

Geschlecht: Weiblich ☐ Männlich ☐

Studienberechtigung Abitur ☐ Fachabitur ☐ anderer Zugang ☐, nämlich: _____

Studium Lehramt: Ja ☐ Nein ☐

Falls „Nein“, bitte Studiengang (und/oder Fächerkombination) bzw. voraussichtlichen Abschluss eintragen (z.B. Deutsch als Fremdsprache):

Falls ja: Schulart GS ☐, HS ☐, RS ☐, GY ☐, FÖ ☐ (Fachrichtung _____)

Welche Fächer studieren Sie (einschließlich Erweiterungen)

Absolvieren Sie ein Doppelstudium (z.B. Lehramt in Kombination mit Magister)?

Ja ☐ Nein ☐

Wenn ja:

Hauptfach _____

Nebenfach 1 _____

Nebenfach 2 _____

Studieren Sie die „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“? Ja ☐ Nein ☐

Bereits absolvierte Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums

(bitte ankreuzen je nach Studium nach alter oder neuer Praktikumsordnung):

Alte Praktikumsordnung:

Orientierungspraktikum <input type="checkbox"/>	Art der Einrichtung (Schule/KiTa usw.) _____	
Schulpädagogisches Blockpraktikum <input type="checkbox"/>		Schulart _____ Jahrgangsstufe _____
Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum <input type="checkbox"/>		Schulart _____ Jahrgangsstufe _____
Fachdidaktisches Blockpraktikum <input type="checkbox"/>		Schulart _____ Jahrgangsstufe _____
Zusätzliches Studienbegleitendes Praktikum <input type="checkbox"/>		Schulart _____ Jahrgangsstufe _____
Oder Intensivpraktikum <input type="checkbox"/>		Schulart _____ Jahrgangsstufe _____
Praktikum aus dem Bereich DDaZ <input type="checkbox"/>		Schulart _____ Jahrgangsstufe _____

Neue Praktikumsordnung:

Orientierungspraktikum <input type="checkbox"/>	Art der Einrichtung (Schule/KiTa usw.) _____	
Pädagogisch- didaktisches Schulpraktikum <input type="checkbox"/>		Schulart _____ Jahrgangsstufe _____
Studienbegleitendes Fachdidaktisches Praktikum <input type="checkbox"/>		Schulart _____ Jahrgangsstufe _____
Zusätzliches Studienbegleitendes Praktikum <input type="checkbox"/>		Schulart _____ Jahrgangsstufe _____

Oder: Intensivpraktikum „Neu“ ☐
Praktikum aus dem Bereich DDaZ ☐

Schulart _____ Jahrgangsstufe _____
Schulart _____ Jahrgangsstufe _____

Welche Staatsangehörigkeit haben Sie? (Mehrfachnennung möglich)

Deutsche Staatsangehörigkeit ☐ Ausländische Staatsangehörigkeit ☐

Sind Sie aus dem Ausland zugewandert? Ja ☐ Nein ☐

Ist mindestens ein Elternteil nach 1955 aus dem Ausland zugewandert? Ja ☐ Nein ☐

Haben Sie die Grundschule in der BRD absolviert? Ja ☐ Nein ☐

Haben Sie eine weiterführende Schule in der BRD absolviert? Ja ☐ Nein ☐

Welche Sprache ist Ihre Erstsprache, d.h. die Sprache die Sie in Ihrer Kindheit hauptsächlich verwendet haben? _____

Welche Sprache ist die Familiensprache Ihrer Herkunftsfamilie? _____

Haben Sie persönlich Deutsch als Zweitsprache erlernt? Ja ☐ Nein ☐

II. Förderunterricht: Rahmenbedingungen

Größe der Mercator- Fördergruppe (Durchschnitt): _____ Schüler
Schulart: GS ☐, HS ☐, RS ☐, GY ☐, FÖ ☐ (Fachrichtung: _____)
Jahrgangsstufe(n): _____

Gesamtaufwand in Minuten/Woche: _____ min (Mittelwert über das Semester)

Davon:

Förderunterricht: _____ min

Unterrichtsvorbereitung: _____ min

Unterrichtsnachbereitung: _____ min

Begleitseminar: _____ min

Sonstiges: _____ min, und zwar: _____

Unterrichten sie in der Regel alleine oder im Tandem? ☐ Allein ☐ Tandem

Seit wann sind Sie als studentischer Förderlehrer tätig (Monat/Jahr)? _____

III. Befragung

1. Motivation zur Teilnahme am Projekt „Mercator- Förderunterricht“

	trifft gar nicht zu				trifft völlig zu	
Sammeln von Praxiserfahrung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spaß am Unterrichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guter Nebenverdienst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude daran, anderen zu helfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte als Lehrer manches besser machen, als ich es in meiner Schulzeit erlebt habe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besser mit interkulturellen Themen im Unterricht umgehen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besser mit kultureller Heterogenität umgehen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besser mit sprachlicher Heterogenität umgehen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fördern von interkulturellem Austausch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorbereitung auf Schulalltag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakt mit Kindern und Jugendlichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausprobieren von Unterrichtsmethoden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbständiges Arbeiten mit einer Schülergruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbesserung der Chancen am Arbeitsmarkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stundenanrechnung für Praktikum (Lehramt/DDaZ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Pädagogische Vorerfahrung

2.1 Ich habe bereits vor dem Förderunterricht **ein oder zwei Kinder/Jugendliche** gleichzeitig betreut (jenseits des Lehramtsstudiums, z.B. Gestalten von Freizeitaktivitäten, Training, Unterricht): Ja ☐
Nein ☐

- Wenn ja, in welchem Zusammenhang? *Bitte in Stichworten antworten*

- Waren Sie dabei Ihrer Einschätzung nach erfolgreich?

Nein ☐ Teilweise ☐ Ja ☐

- Hat Ihnen diese Tätigkeit Freude bereitet?

Nein ☐ Teilweise ☐ Ja ☐

2.2 Ich habe bereits vor dem Förderunterricht **mehr als zwei Kinder/Jugendliche** gleichzeitig betreut (jenseits des Lehramtsstudiums, z.B. Gestalten von Freizeitaktivitäten, Training, Unterricht): Ja ☐
Nein ☐

- Wenn ja, in welchem Zusammenhang? *Bitte in Stichworten antworten*

- Waren Sie dabei Ihrer Einschätzung nach erfolgreich?

Nein ☐ Teilweise ☐ Ja ☐

- Hat Ihnen diese Tätigkeit Freude bereitet?

Nein ☐ Teilweise ☐ Ja ☐

2.3 Ich habe bereits vor dem Mercator- Förderunterricht Unterrichtserfahrung gesammelt:
Ja ☐ Nein ☐

- Wenn ja, in welchem Bereich? (Nachhilfe, Erwachsenenbildung?)

- In welchem Fach/welchen Fächern?

- In welchem Umfang?

Dauer der Tätigkeit in Monaten: _____ Monate

Stunden pro Woche: _____ Stunden pro Woche

2.4 Ich habe bereits vor dem Mercator- Förderunterricht Erfahrungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache gesammelt (z.B. Studium DDaZ?) Ja ☐ Nein ☐

- Wenn ja, in welchem Zusammenhang?

2.5 Ich habe bereits vor dem Förderunterricht Erfahrungen im Umgang mit Kindern/Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesammelt: Ja ☐ Nein ☐

- Wenn ja, in welchem Zusammenhang?

3. Arbeitsformen im Rahmen des Förderunterrichts

Ich verwende im Rahmen des Förderunterrichts:

	Nie						Immer					
Konversationsübungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatikübungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hausaufgaben der Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diktate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lern-Spiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offene Unterrichtsformen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In welcher Form? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreibprojekte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In welcher Form? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leseförderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In welcher Form? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Unterrichtsformen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Materialien

Ich nutze folgende Materialien für Förderunterricht:

	Nie						Immer					
Selbst erstellte Materialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materialien, die ich in Arbeitsheften recherchiert habe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materialien, die ich im Internet recherchiert habe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materialien von Lehrkräften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materialien, auf die ich im Rahmen des Mercator-Begleitseminars hingewiesen wurde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige Materialien:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Planung des Förderunterrichts:

	Nie					Immer
Ich plane den Unterricht eigenständig und setze Themen fest - Ohne dass es mir aufgetragen wurde <input type="checkbox"/> - Weil es sich so ergeben hat <input type="checkbox"/> - Weil es mir so aufgetragen wurde <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich frage die Schüler nach ihrem aktuellen Bedarf - Ohne dass es mir aufgetragen wurde <input type="checkbox"/> - Weil es sich so ergeben hat <input type="checkbox"/> - Weil es mir so aufgetragen wurde <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich plane nach Vorgaben von Außen (z.B. Schule, Eltern) - Ohne dass es mir aufgetragen wurde <input type="checkbox"/> - Weil es sich so ergeben hat <input type="checkbox"/> - Weil es mir so aufgetragen wurde <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich plane aufgrund der Ergebnisse von diagnostischen Maßnahmen (z.B. Leistungstests) - Ohne dass es mir aufgetragen wurde <input type="checkbox"/> - Weil es sich so ergeben hat <input type="checkbox"/> - Weil es mir so aufgetragen wurde <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich plane den Unterricht nach Anregungen im Begleitseminar - Ohne dass es mir aufgetragen wurde <input type="checkbox"/> - Weil es sich so ergeben hat <input type="checkbox"/> - Weil es mir so aufgetragen wurde <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Vorbereitung/Unterstützung/Kooperation

	trifft gar nicht zu					trifft völlig zu
Durch mein Studium fühle ich mich insgesamt gut auf meine Tätigkeit als Förderlehrer vorbereitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich den Anforderungen im Förderunterricht gewachsen im Bereich: Unterrichtsplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich den Anforderungen im Förderunterricht gewachsen im Bereich: Unterrichtsmethoden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich den Anforderungen im Förderunterricht gewachsen im Bereich: Umgang mit Unterrichtsstörungen/schwierigem Verhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich den Anforderungen im Förderunterricht gewachsen im Bereich: Fachkompetenz (Deutsch als Zweitsprache)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich den Anforderungen im Förderunterricht gewachsen im Bereich: Umgang mit kultureller Heterogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich den Anforderungen im Förderunterricht gewachsen im Bereich: Umgang mit sprachlicher Heterogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich den Anforderungen im Förderunterricht gewachsen im Bereich: Umgang mit besonderen Problemstellungen (z.B. Armut, Mobbing...) Wenn ja, welche? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich nutze zur Unterstützung meiner Tätigkeit als Förderlehrer:

a) Das Begleitseminar:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Nie Immer

Das Begleitseminar hilft mir, im Förderunterricht besser zurechtzukommen

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Trifft gar nicht zu Trifft völlig zu

Besonders in Bezug auf (Mehrfachauswahl möglich):

- Unterrichtsplanung ☐
- Unterrichtsmethoden ☐
- Umgang mit Unterrichtsstörungen/schwierigem Verhalten ☐
- Fachliche Themen (DDaZ) ☐
- Umgang mit kultureller Heterogenität ☐
- Umgang mit sprachlicher Heterogenität ☐
- Umgang mit besonderen Problemstellungen (z.B. Armut, Isolation, Mobbing) ☐

b) Fortbildungen zu speziellen Themen, die im Rahmen des Mercator- Projekts angeboten werden:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Nie Immer

Die Fortbildungen helfen mir im Förderunterricht besser zurechtzukommen

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Trifft gar nicht zu Trifft völlig zu

Besonders in Bezug auf (Mehrfachauswahl möglich):

- Unterrichtsplanung ☐
- Unterrichtsmethoden ☐
- Umgang mit Unterrichtsstörungen/schwierigem Verhalten ☐
- Fachliche Themen (DDaZ) ☐
- Umgang mit kultureller Heterogenität ☐
- Umgang mit sprachlicher Heterogenität ☐
- Umgang mit besonderen Problemstellungen (z.B. Armut, Isolation, Mobbing) ☐

c) Unterstützung durch Lehrkräfte der Schule:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Nie Immer

Die Unterstützung durch Lehrkräfte hilft mir, im Förderunterricht besser zurechtzukommen

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Trifft gar nicht zu Trifft völlig zu

Besonders in Bezug auf (Mehrfachauswahl möglich):

- Unterrichtsplanung ☐
- Unterrichtsmethoden ☐
- Umgang mit Unterrichtsstörungen/schwierigem Verhalten ☐
- Fachliche Themen (DDaZ) ☐
- Umgang mit kultureller Heterogenität ☐
- Umgang mit sprachlicher Heterogenität ☐
- Umgang mit besonderen Problemstellungen (z.B. Armut, Isolation, Mobbing) ☐

d) Austausch mit anderen Förderlehrern/Kommilitonen:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
 Nie Immer

Der Austausch hilft mir, im Förderunterricht besser zurechtzukommen

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
 Trifft gar nicht zu Trifft völlig zu

Besonders in Bezug auf (Mehrfachauswahl möglich):

- Unterrichtsplanung ☐
- Unterrichtsmethoden ☐
- Umgang mit Unterrichtsstörungen/schwierigem Verhalten ☐
- Fachliche Themen (DDaZ) ☐
- Umgang mit kultureller Heterogenität ☐
- Umgang mit sprachlicher Heterogenität ☐
- Umgang mit besonderen Problemstellungen (z.B. Armut, Isolation, Mobbing) ☐

Wie funktioniert aus Ihrer Sicht die Kommunikation im Rahmen des Projekts mit den folgenden Beteiligten?

	Ungenügend						sehr gut	kein Kontakt
Frau Guadatiello	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frau Hodaie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frau Steiner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
koordinierende Lehrkraft an der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weitere Lehrkräfte der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eltern der Förderschüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige/n (Institutionen/Personen) Wenn ja, welche?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Einschätzung zur Akzeptanz und Erfolg bei den Förderschülern

	trifft gar nicht zu						trifft völlig zu	weiß ich nicht/kann ich nicht einschätzen
Die schriftlichen Leistungen der Förderschüler haben sich in Deutsch verbessert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die mündlichen Leistungen der Förderschüler haben sich in Deutsch verbessert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leistungen der Förderschüler haben sich in anderen Fächern verbessert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leistungen der Förderschüler haben sich insgesamt gebessert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Verhalten der Schüler im Rahmen des Förderunterrichts lässt ein gutes Arbeitsklima zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler meiner Gruppe kommen regelmäßig in den Förderunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Eindruck, dass ich als Förderlehrer akzeptiert werde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Reflexion: Was hat Ihnen persönlich bis dato die Tätigkeit als Förderlehrer gebracht?

	trifft gar nicht zu				trifft völlig zu	
Ich fühle mich durch meine Tätigkeit als studentischer Förderlehrer besser vorbereitet auf meinen späteren Einsatz als Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich durch meine Tätigkeit als studentischer Förderlehrer sicherer im Umgang mit Schülern aus anderen Kulturkreisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe im Bereich Deutsch als Zweitsprache dazu gelernt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe im Bereich der Diagnostik/des Erkennens von Förderbedarf dazugelernt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gelernt, mit sprachlich heterogenen Gruppen umzugehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gelernt, mit kulturell heterogenen Gruppen umzugehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin sensibler für kulturelle Vielfalt geworden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gelernt, mit verschiedenen Unterrichtsmethoden umzugehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin im Verlauf meiner Tätigkeit als Förderlehrer selbstbewusster im Umgang mit Schülern geworden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin im Verlauf meiner Tätigkeit als Förderlehrer offener für die Probleme anderer geworden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin im Verlauf meiner Tätigkeit als Förderlehrer geduldiger im Umgang mit den Schülern geworden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich besser in die Probleme der Schüler hineinversetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gelernt, die Planung und Durchführung von Unterricht an das Niveau der Schüler anzupassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann komplexe Themen besser vermitteln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gelernt, Interesse bei den Schülern zu wecken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mit schwierigem Verhalten von Schülern besser umgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gelernt, theoretische Inhalte aus der Universität in der Praxis anzuwenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gelernt, den Anforderungen, welche das Projekt „Förderunterricht“ an mich stellt, zu genügen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe persönlich von meiner Tätigkeit als Förderlehrer profitiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Befragung!

Fragebogen II: Online Fragebogen (Erhebung Situationen)

Willkommen zum Online-Fragebogen zu bedeutsamen Situationen im Rahmen des Förderunterrichts. Bitte nehmen Sie sich ungefähr eine halbe Stunde Zeit, lesen Sie die Fragen und Anweisungen aufmerksam durch und beantworten Sie die kommenden Fragen.

Hinweis: Sie können diesen Fragebogen auch bearbeiten, wenn Sie KEINE bedeutsame Situation erlebt haben

Einstieg

(Auswahl: trifft völlig zu – gar nicht zu, 6 stufige Skala)

- Ich empfinde den Beruf des Lehrers als meinen Traumberuf
- Ich habe ganz konkrete Vorstellungen über das, was mich im Lehrerberuf erwartet
- Die Vorstellungen über das, was mich im Lehrerberuf erwartet, haben sich im Verlauf des Förderunterrichts stark verändert

Schilderung der Situation

Stellen Sie eine im Rahmen des Förderunterrichts erlebte bedeutsame Situation dar, und erläutern Sie, was daran für Sie so bedeutsam war.

Im Sinne der so genannten kritischen Ereignisanalyse orientiert sich die Schilderung eines bedeutsamen Ereignisses an folgenden leitenden Gesichtspunkten:

- *Schilderung des Ereignisses (Wer? Was? Wo? Wie?)*
- *Vorauslaufende Bedingungen (Gibt es Ereignisse, Erlebnisse etc. die vor dem geschilderten kritischen Ereignis liegen und wichtig sind für das Verständnis des geschilderten Ereignisses?)*
- *Situationsspezifische Bedingungen (Gibt es in der Situation Elemente, die für das Verständnis wichtig sind, etwa Fähigkeiten der Beteiligten, körperliche Merkmale, Emotionen, räumliche Bedingungen etc.?)*
- *Folgen des Ereignisses für Sie und weitere beteiligte Personen*

Hinweis: Bitte beschreiben Sie die Situation ausführlich und nachvollziehbar:

Schilderung der Situation

Textfeld

Vorauslaufende Bedingungen

Textfeld

Situationsspezifische Bedingungen

Textfeld

Folgen der Situation (für Sie und für Andere, kurz- und langfristig)

Textfeld

Bewertung der Gesamtsituation

Wie sehr stimmen Sie den Aussagen zur individuellen Einschätzung der Situation zu? (Auswahl> stimme völlig zu – gar nicht zu, 6 stufig)

- Ich war mit der Situation anfangs überfordert
- Die geschilderte Situation hat mich stark beschäftigt
- Ich bin in der beschriebenen Situation ruhig geblieben
- Es war mir außerordentlich wichtig, dass ich die Situation zufrieden stellend löse
- Ich habe während dieser Situation daran gezweifelt, ob ich ein guter Lehrer bin
- Die Situation war für mich sehr bedeutsam

Bewertung der Anforderung

Sie haben in der beschriebenen Situation Anforderungen festgestellt, die an Sie als künftiger Lehrer (möglicherweise) gestellt werden. Bitte bezeichnen Sie die von Ihnen empfundene Anforderung in wenigen Worten. Wenn es mehrere Anforderungen waren, unterscheiden Sie bitte zwischen der von ihnen als zentral empfundenen Anforderung und allen weiteren.

DIE zentrale Anforderung (eine)

Textfeld

Weitere Anforderungen (z.B. die Förderschüler ruhig bekommen, dem Schüler X helfen, Empfehlungen der Merator- Projektgruppe umsetzen, als Lehrer angenommen werden, den Machtkampf mit dem Schüler Y gewinnen etc.)

Textfeld

Bewertung der Handlung

Wie beurteilen Sie Ihre eigene Handlung auf die zentrale Anforderung? Wenn Sie mehrere unterschiedliche Handlungen ausgeführt haben, beantworten Sie die Fragen bitte für die Handlungen, die Sie am wichtigsten für die geschilderte Situation fanden.

(Auswahl> stimme völlig zu – gar nicht zu, 6 stufig)

- Ich hätte vorab nicht gedacht, dass ich so handeln würde
- Meine Handlung in der Situation fand ich von Anfang an völlig in Ordnung
- Ich bin unsicher, ob ich in der Situation richtig gehandelt habe
- Ich würde wieder so handeln

Schildern Sie die Handlung, an die Sie beim Ausfüllen gedacht haben, bitte in Stichpunkten

Textfeld

Wodurch wurde diese Handlung vermutlich beeinflusst? (Mehrfachantwort möglich)

- Durch meine eigene Erfahrung mit ähnlichen Situationen Ja/Nein
- Wenn ja, welche? _____
- Durch meine eigene Beobachtungen, wie Personen in ähnlichen Situationen reagierten (z.B. Lehrer der eigenen Schulzeit) Ja/Nein
- Wenn ja, welche Personen? _____
- Durch Erzählungen von anderen, wie Personen in ähnlichen Situationen reagierten Ja/Nein
- Durch völlig unbeeinflusste eigene Abwägung und Entscheidung Ja/Nein
- Durch Intuition Ja/Nein
- Durch theoretische Empfehlungen, wie in solchen Situationen reagiert werden sollte Ja/Nein
- Durch etwas Anderes Ja/Nein
- Wenn ja, was? _____

Wie sehr stimmen Sie den Aussagen über die unmittelbaren Folgen der oben ausgeführten Handlung zu?

(Auswahl> stimme völlig zu – gar nicht zu, 6 stufig)

- Meine Handlung hat genau zu dem von mir beabsichtigten Ergebnis geführt
- Es ist sehr schade, dass meine Handlung nicht etwas anderes bewirkt hat
- Ich war überrascht davon, was meine Handlung ausgelöst hat

Schlussfolgerungen

Nun folgen einige Fragen über die Schlussfolgerungen, die Sie aus der beschriebenen Situation gezogen haben.

(Auswahl> stimme völlig zu – gar nicht zu, 6 stufig)

- Die Situation hat mir gezeigt, dass der Beruf des Lehrers der richtige für mich ist
- Mir ist klar geworden, zu welchen Handlungen ich in solchen Situationen in der Lage bin
- Ich bin sehr zufrieden damit, wie ich die zentrale Anforderung (s.o.) bewältigt habe
- Ich habe in der Situation etwas gelernt

Weil sich hier die nun folgenden Einschätzungen in zwei Gruppen teilen lassen, brauchen Sie nur einen der beiden Blöcke beantworten.

Wenn Sie eher zufrieden damit sind, wie Sie die zentrale Anforderung bewältigt haben, beantworten Sie die Fragen in Block 1

Wenn Sie eher unzufrieden damit sind, wie Sie die zentrale Anforderung bewältigt haben, beantworten Sie die Fragen in Block 2

Block 1: Eher zufrieden

Wenn die Aussagen unten auf Sie zutreffen, bewerten Sie bitte, wie sehr Sie zustimmen. Bei Aussagen, die nicht auf Sie zutreffen, klicken Sie bitte "Kann ich nicht sagen" an.

- Ich habe mich durch die Situation bestätigt gefühlt
- Ich bin mir aufgrund der Situation meiner eigenen Fähigkeiten jetzt sicherer
- Ich würde bei einer ähnlichen Situation wieder ähnlich handeln
- Ich bin überrascht darüber, wie sich die Situation entwickelt hat
- Ich habe durch die Situation herausgefunden, welche Handlung vermutlich erfolgreich ist

Block 2: Eher unzufrieden

Wenn die Aussagen unten auf Sie zutreffen, bewerten Sie bitte, wie sehr Sie zustimmen. Bei Aussagen, die nicht auf Sie zutreffen, klicken Sie bitte " Kann ich nicht sagen " an.

- Ich bin unzufrieden mit mir selbst
- Ich bin nicht zufrieden damit, wie sich Andere in der beschriebenen Situation verhalten haben.
- Wer hat sich so verhalten, dass Sie unzufrieden waren? Sie können auch mehrere Personen(gruppen) nennen_____
- Die Situation hat mich irgendwie verunsichert
- Ich weiß gar nicht genau, was ich von diesem Erlebnis halten soll
- Ich bin ernüchtert
- Ich habe beschlossen, etwas anders zu machen, wenn wieder so eine Anforderung auftaucht

Welche der folgenden drei Aussagen trifft auf Sie zu? (Mehrfachnennungen möglich.)/ Block2

- Ich weiß schon, was ich anders machen werde Ja/Nein
- Ich denke noch darüber nach, was ich anders machen würde Ja/Nein
- Ich habe keine Ahnung, was man anders machen könnte Ja/Nein

Rahmenbedingungen

(Auswahl> stimme völlig zu – gar nicht zu, 6 stufig)

- Ich wurde im Studium auf den Umgang mit der Situation vorbereitet
- Ich hätte mir eine (noch) bessere Vorbereitung durch das Studium gewünscht
- Ich habe mich mit anderen über die beschriebene Situation ausgetauscht (z.B. Dozenten, Lehrer, Kommilitonen)
- Wenn ja, mit wem?_____
- Den Austausch empfand ich in Bezug auf die beschriebene Situation als wichtig
- Andere haben Beobachtungen zugestimmt, die ich im Rahmen des Ereignisses getroffen hatte

Wie schätzen Sie die folgenden Aussagen ein?

(Auswahl> stimme völlig zu – gar nicht zu, 6 stufig)

- Wie Wissen vermittelt wird, ist von Kultur zu Kultur unterschiedlich
- Schüler lernen auf der ganzen Welt gleich
- In der Schule wird anderen Kulturen zu viel Aufmerksamkeit geschenkt
- Schüler aus anderen Kulturen lernen meist schlechter als deutsche Schüler
- Unterschiede zwischen Schülern verschiedener Kulturen beim Lernen sind kleiner als häufig postuliert wird
- Abgesehen von Sprachunterschieden fallen mir keine wesentlichen Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf
- Der Einbezug der Lebenswelt von Schülern aus anderen Kulturen bereichert meinen Unterricht
- Verhalten sich Schüler mit Migrationshintergrund mir gegenüber auf den ersten Blick nicht nachvollziehbar, so möchte ich ihre Beweggründe kennen lernen
- Als Lehrer muss ich mich mit meinen Lehr- und Lernarrangements den kulturellen Gewohnheiten meiner Schüler mit Migrationshintergrund anpassen
- Schüler mit Migrationshintergrund müssen sich an die Lehr- und Lernarrangements deutscher Lehrer anpassen
- Unterricht mit Schülern aus verschiedenen Kulturen ist auf der Basis gelungener Aushandlungsprozesse immer möglich
- Mir gelingt es im Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund fast immer, Probleme im Dialog auszuräumen

Vielen Dank für Ihre Geduld!

Und zum Abschluss: Möchten Sie uns gerne sonst noch etwas mitteilen?

Textfeld